Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370705
Centre d'intérêt: 260

Lemire, Daniel.

Etude de rentabilité des services diversifiés aux M.S.A. en milieu scolaire régulier : rapport final / [Gaétan Langlois, responsable du projet ; Laurier Fortin, principal intervenant ; Daniel Lemire, chercheur]. -- Magog : Commission scolaire de Magog, 1980.
115 f. : graph. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA 12, rapport final 1980.
Bibliogr.: f. 112-115.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Comportement de l'enfant *Modification du comportement *Approche écologique *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Psycho-éducation

L'étude porte sur le maintien en milieu scolaire régulier d'élèves du primaire présentant des troubles graves du comportement. Le but visé est d'évaluer l'impact de l'intervention d'un psycho-éducateur sur la normalisation des comportements de ces enfants. L'approche s'inspire d'un modèle écologique (Walker, 1977) basé sur la participation des diverses personnes signifiantes auprès des enfants.

En 1979-1980, le projet touche sept enfants âgés de sept à onze ans qui fréquentent diverses écoles de la commission scolaire de Magog. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. L'évaluation a été réalisée à l'aide d'une grille de notation des comportements, d'une liste des comportements inappropriés en classe, du test du concept de soi GPS de Lécuyer, du "Contrat parents-enfants" (instruments reproduits en annexe), du rendement scolaire, du taux d'absentéisme et d'une évaluation de la dynamique parentale.

Le projet, qui en est cette année à sa phase exploratoire, démontre l'importance d'une observation rigoureuse des comportements de l'enfant afin de préciser la portée de l'intervention. Il souligne aussi la nécessité d'un soutien professionnel destiné tant aux parents qu'aux enseignants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Notice(s) connexe(s): 8370706
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Magog
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

FORTIN, Laurier
Étude de rentabilité des services diversifiés aux MSA en milieu scolaire régulier.

PROJET-PILOTE: MSA 12
RAPPORT FINAL: 1980

ETUDE DE RENTABILITE DES SERVICES DIVERSIFIES AUX M.S.A. EN MILIEU SCOLAIRE REGULIER

RAPPORT FINAL

COMMISSION SCOLAIRE DE MAGOG

AOUT 1980

EQUIPE DE RECHERCHE

Monsieur Gaétan Langlois

Responsable du projet et consultant pour les différentes étapes de la recherche; psychologue à la Commission scolaire de Magog.

Monsieur Laurier Fortin

Principal intervenant; responsable des observations, de l'élaboration des programmes et des interventions auprès des différentes personnes; psycho-éducateur à la Commission scolaire de Magog.

Monsieur Daniel Lemire

Chercheur; consultant aux différentes étapes de la recherche et responsable de la rédaction des rapports, consultant en psychologie et en adaptation scolaire à la Commission scolaire Lac Mégantic.

Les auteurs désirent exprimer leur reconnaissance aux personnes et aux organismes qui les ont encouragés:

Madame Diane Germain
Agent de recherche, M.E.Q.

Madame Carolle Marcoux
Conseillère sociale, C.S.S. Estrie

Monsieur Maurice Dessureault
Directeur de l'enseignement
Commission scolaire de Magog

Monsieur Réal Lanthier
Direction générale de l'Estrie
M.E.Q.

ainsi que les parents des enfants concernés, les principaux, les professeurs et le personnel de la Commission scolaire de Magog ainsi que la Direction générale du développement pédagogique du Ministère de l'éducation du Québec.

PLAN DU RAPPORT DE LA RECHERCHE

1. Titre du projet: Etude de rentabilité des services diversifiés aux M.S.A. en milieu scolaire régulier

2. Commission scolaire: Commission scolaire de Magog

3. Membres de l'équipe de recherche: Monsieur Gaétan Langlois, psychologue et responsable;
Monsieur Laurier Fortin, psycho-éducateur et principal intervenant et
Monsieur Daniel Lemire, consultant et rédacteur du rapport.

4. Plan de la recherche:

Page

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet..... 8
9
10

4.1. a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet. 10
11
12

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés..... 15

c) Groupe, âge et sexe. 15

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier". 21

e) Organisation humaine et physique des écoles..... 21

f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions..... 21

g) Assiette horaire. 24

h) Facteurs géographiques. 25

i) Entente de services avec le ministère des Affaires sociales. 25

4.2 Les objectifs de la recherche:

4.2.1 Objectif général 27
4.2.2 Objectifs secondaires 27
4.2.3 Opérationalisation des objectifs..... 28
29

4.3 Hypothèses 29

4.4 Elaboration du modèle d'intervention:

4.4.1 au plan rééducatif 29-30
4.4.2 au plan pédagogique 30
4.4.3 au plan social 30-31

4.5 Calendrier de la démarche de recherche:

4.5.1 Etapes réalisées 31-32
4.5.2 Etapes à venir 32-33

4.6 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation:

4.6.1 Instruments de recherche 33-34
4.6.2 Méthode d'analyse des données..... 35
4.6.3 Présentation des résultats 35
4.6.4 Résultats obtenus aux mesures des variables dépendantes 36-48
4.6.5 Histoires de cas 49-76
4.6.6 Interprétation et discussion 77-79

5. Impact social:

5.1 Les directions d'école.....80
5.2 Les professeurs.....80-81
5.3 Les parents.....81
5.4 Commentaires sur les attitudes du milieu.....81-82

6. Recommandations.....85-86

7. Sommaire du projet.....87

8. Budget:

8.1 Coût autorisé par le ministère..... 88
8.2 Coûts réels avec détail des dépenses..... 88

a) dépenses encourues par la commission scolaire
b) dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le ministère de l'Education

9. Identification..... 89

10. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire..... 90

11. Liste des annexes..... 92

INTRODUCTION

Le présent rapport décrit les étapes d'une recherche entreprise au cours de l'année 1979-80 et devant se poursuivre durant l'année 1980-81. La recherche porte sur le maintien en milieu régulier d'élèves de niveau du primaire qui présentent des troubles graves de comportement. Le but visé est d'évaluer l'impact de l'intervention d'un psycho-éducateur sur la normalisation de ces enfants. L'équipe de recherche s'est inspirée d'un modèle écologique (Wakler et al 1977), basé sur la participation des diverses personnes signifiantes auprès des enfants.

L'approche du psycho-éducateur auprès des enfants et des personnes signifiantes consistait en premier lieu à préciser la ou les difficultés de l'enfant suite à une observation systématique de ses comportements appropriés et inappropriés en classe, puis le psycho-éducateur élaborait un programme de modification des comportements inappropriés en même temps que l'élaboration d'un programme d'amélioration des comportements appropriés en insistant sur la collaboration essentielle du professeur et des parents.

Les premiers résultats obtenus démontrent l'importance d'une observation rigoureuse des comportements de l'enfant afin de préciser la portée de l'intervention. De même, la recherche souligne la nécessité d'un soutien professionnel aussi bien aux parents qu'aux professeurs qui ont des enfants en difficultés de comportement.

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet.

Jusqu'à tout récemment, les politiques du Ministère de l'éducation du Québec privilégiaient beaucoup la classe spéciale parmi les services éducatifs susceptibles d'aider l'enfant en difficulté d'adaptation. D'ailleurs, l'enfant en difficulté était défini par le Ministère de l'éducation dans l'annexe XII de la dernière convention collective "comme étant celui qui, en raison d'une déviation intellectuelle ou physique, d'une perturbation affective caractérisée ou de troubles d'apprentissage marqués ne peut profiter de l'enseignement régulier et, par conséquent, doit être soumis à un enseignement spécial dans un groupe approprié".

Plusieurs recherches ont dénoncé les effets de la classe spéciale sur les enfants. Déjà Clark (1963) prédisait qu'on ne pouvait s'attendre à ce que ces enfants qu'on a en quelque sorte stigmatisée en les regroupant dans des classes reconnues comme "lentes" ou "destinées aux perturbés sociaux affectifs" trouvent des stimulants et la motivation nécessaire pour donner un bon rendement.

Glavin et Quay (1969) concluent que les classes spéciales ne produisent pas de résultats significativement différents des classes régulières du moins sur la plan académique.

Le rapport Copex (1976) s'est attardé à démontrer que la définition utilisée par le Ministère de l'éducation est fondamentalement négative et exclusive. Cette définition met l'accent sur l'impossibilité pour tel enfant de profiter de l'enseignement régulier, justifiant ainsi une privation ou un rejet du milieu scolaire normal.

Il importe donc de renverser la tendance qui consiste à recourir le plus souvent à la classe spéciale, voire à l'école spéciale, devant la manifestation de l'inadaptation. Pour ce faire, il faut modifier notre approche de l'inadaptation. Historiquement, celle-ci s'inspire d'un modèle médical en cherchant généralement des causes internes et non-observables, sans se préoccuper suffisamment de décrire des comportements observables.

L'intégration de l'enfant en milieu de vie normale constitue un objectif fondamental qui doit orienter l'intervention éducative auprès des enfants en difficulté d'adaptation. D'ailleurs des expériences de plus en plus fréquentes démontrent qu'il est possible et souhaitable d'éduquer en situation normale l'enfant en difficulté; une telle éducation produisant à long terme des effets plus positifs, plus efficaces et plus durables.

Notre étude se situe dans ce mouvement qui favorise le maintien de l'enfant en difficulté d'adaptation dans son milieu le plus normal possible ce qui équivaut dans notre contexte à la classe régulière, mais supportée par un personnel spécialisé.

Depuis quelques années, la Commission scolaire de Magog a entrepris l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en favorisant l'implantation de la technique du dénombrement flottant.

Mais, pour des catégories aux taux d'incidence plus faibles, il est davantage difficile d'offrir une ressource adéquate. Par exemple, le taux d'incidence des enfants MSA est de 1% d'après les normes du M.E.Q. La Commission scolaire de Magog n'étant pas en mesure d'offrir les services appropriés, une entente avec la Commission scolaire régionale de l'Estrie permettait la fréquentation scolaire de ce genre de clientèle au Centre le Touret.

Les élèves devaient voyager de grandes distances soir et matin ce qui entraînait des difficultés de marginalisation ainsi que des coûts accrus. De plus, cette formule présentait la difficulté d'un transport sans surveillance d'élèves ayant des difficultés de comportement pour des périodes de 90 à 120 minutes par jour.

L'opportunité offerte par le Ministère de l'éducation d'expérimenter de nouvelles approches pour composer avec l'enfant en difficulté stimula un groupe de personnes de la Commission scolaire de Magog à présenter un projet-pilote portant sur l'intégration des enfants présentant des troubles de comportement et le développement de services appropriés.

4.1 a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet

Les élèves concernés par ce projet sont des MSA. Le terme mésadaptation socio-affective constitue une appellation très globale et, à la fois imprécise, utilisée par le milieu scolaire pour identifier tout enfant qui présente des troubles de comportement et des difficultés d'adaptation.

Caouette (1971) définit comme mésadapté l'individu qui, à cause de problèmes d'ordre personnel ou affectif, ne peut s'intégrer dans un groupe social ou affectif, de façon positive. Cette définition est semblable à la définition d'un MSA proposée par le Ministère pour qui un enfant en difficulté d'adaptation ne peut fonctionner adéquatement dans un groupe régulier et, de ce fait, doit être placé dans un groupe particulier.

Cette approche étiologique demeure toutefois souvent stérile et, comme le mentionne Wolfensberger (1965), elle ne fait que constater un état sans déboucher sur une action concrète susceptible d'aider les professeurs, les parents ou même les enfants.

Nous nous retrouvons devant l'obligation de redéfinir la mésadaptation non plus en fonction des causes mais plutôt en termes de comportements observables afin de pouvoir y apporter des modifications tout en permettant à l'enfant en difficulté de vivre un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal.

Pour notre part, nous avons choisi de définir la mésadaptation en fonction des comportements observables et mesurables de l'enfant ainsi que de diverses variables dans son écosystème. La perturbation socio-affective est définie comme une réalité dynamique dans laquelle l'enfant, les parents, le milieu social et l'environnement scolaire sont interreliés.

Parmi les diverses mesures des variables retenues pour identifier le jeune en difficulté, nous avons bâti une grille inspirée de plusieurs grilles d'observation (Becker 1967; Smith, 1978; OTIS et al 1978) qui permettent de tracer une liste de comportements appropriés et inappropriés. Cette grille (Annexe I) permet une classification objective des comportements.

Notre définition d'un enfant mésadapté s'attarde à préciser, pour chacun, les comportements inappropriés et appropriés ainsi que leurs pourcentages. Forget (1979) a déjà démontré que la moyenne normale de comportements inappropriés pour des enfants en classe régulière ne dépassait pas quinze pour cent (15%) des comportements émis.

Les enfants qui avaient fait l'objet d'une référence antérieure pour participer à l'expérimentation à cause de leurs difficultés de comportement, ont donc été observés en fonction de leurs pourcentages de comportements inappropriés en comparaison à leur pourcentage de comportements appropriés en classe.

Ceux dont le pourcentage de comportements inappropriés était nettement supérieur à quinze pour cent (15%) furent sélectionnés pour être les sujets de notre recherche. En fait, ces derniers ont une moyenne d'environ cinquante pour cent (50%) de comportements inappropriés en classe.

TABLEAU I

Pourcentage des comportements inappropriés et appropriés de nos sujets (niveau de base)

comportements / sujets	Déplacements	Activités motrices	Activités étrangères	Bruits non-vocaux	Bruits vocaux	Agression	Inhibition	Dérangement des pairs	Bavardage	Comportements appropriés
I	9.16	8.25	6.18	2.45	1.75	.26	1.07	4.36	6.75	60.24
II	5.15	14.63	6.98	2.94	4.59	.17	2.6	5.16	.95	50.34
III	2.79	14.91	12.53	18.25	3.74	1.89	0	4.56	11.02	30.27
IV	4.14	30.37	19.10	.23	2.07	.23	.23	1.63	14.14	37.85
V	1.82	10.14	2.27	0	1.62	0	14.70	3.20	2.93	63.28
VI	22.59	38.95	17.08	1.24	9.11	0	0	1.55	1.28	8.15
VII	6.37	12.22	9.67	0	6.16	4.67	7	.63	.95	52.22

Nous remarquons que le pourcentage des comportements inappropriés pour chacun de nos sujets va de 49.66% à 91.85%.

On peut observer que cet écart dépasse largement le taux de 15% des comportements inappropriés chez les enfants dits normaux.

En plus de l'observation systématique des comportements en classe à l'aide d'une grille (Otis et al, 1974), d'autres mesures furent utilisées afin de tenir compte de différentes variables. C'est ainsi que l'on a évalué le concept de soi, le rendement académique, les perceptions du professeur et celles des parents, à l'aide d'instruments adaptés ou construits (Annexe II).

4.1. b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés

Les enfants ayant des troubles de comportement et auprès desquels une intervention directe a été entreprise dans le cadre de la présente étude, sont au nombre de sept. Il est bon aussi de spécifier que le nombre de parents et de professeurs qui se sont impliqués est également de sept et le nombre de directeurs d'école est de quatre. Ces nombres ne tiennent pas compte des cas entrepris en cours d'année et qui se poursuivront l'an prochain.

4.1. c) Groupe, âge et sexe

L'âge des jeunes impliqués dans ce projet varie de 7 à 11 ans. Le tableau II permet une description de chacun des sujets sélectionnés en fonction de leur âge au 31 août 1980, de leur degré scolaire, du nombre d'enfants dans leur classe en spécifiant le nombre de garçons et le nombre de filles et, enfin du nombre total d'enfants dans l'école.

La majorité de nos sujets se retrouvent au premier cycle. Il y a 2 sujets filles et 5 sujets garçons.

TABLEAU II

Caractéristiques des sujets en fonction de leur âge au 31 août 1980, de leur degré scolaire, du nombre d'enfants dans leur classe et dans leur école.

Sujets	Age au 31/08/80	Degré	Ortho.	Nombre d'enfants dans la classe filles /garçons		Nom et nombre d'enfants dans l'école
I	8 ans et 10 mois	2è	non	23		Brassard
				11	12	366
II	8 ans et 4 mois	1è (double)	oui 3 mois	24		St-Jean Bosco
				11	13	320
III	7 ans et 4 mois	1è	oui 3 mois	24		St-Jean Bosco
				10	14	320
IV	9 ans	4è	non	22		Pie X
				10	12	194
V	8 ans et 5 mois	2è	oui 5 mois	23		Pie X
				11	12	194
VI	7 ans et 4 mois	1è	non	24		Brassard
				10	14	320
VII	11 ans	4è	non	24		Ste-Marguerite
				13	11	342

LEAU III

Commission Scolaire de Magog '79-80

Au 30/9/79

Re: Elèves Transportés = T.
Dîneurs = D.
Dîneurs non transportés = D.N.T.

Ecoles	Code	Mat.	1ère	2è	3è	4è	5è	6è	Ter.	C.Sp.	Tot.T.Rég.	Tot. D.	Tot. D.N.T.
Brassard	T.	48	46	47	54						147		
	D.		31	31	46							108	
	DNT		7	1	8								16
Coll. St-Patrice	T.					57	61	58	12	26	188		
	D.					52	57	52	11	26		198	
	DNT					2	4	4	---	----			10
Cv St-J.-Bosco	T.	48	19	8	14						41		
	D.		27	12	22							61	
	DNT		10	4	9								23
Coll. St-J.-Bosco	T.					9	14	12	8		43		
	D.					17	18	26	9			70	
	DNT					8	4	14	1				27
Pitch Bay	T.		6	2	8	5	5	5			31		
	D.		6	2	8	5	5	5				31	
	DNT		—	—	—	—	—	—					—
Cv. Ste-Marg.	T.	13	9	6	11	14	3	24			67		
	D.		10	7	12	14	5	24				72	
	DNT		1	1	1	---	2	---					5

Écoles	Code	Mat.	1ère	2è	3è	4è	5è	6è	Ter.	C.Sp.	Tot.T.Rég.	Tot. D.	Tot. D.N.T.
St-Pie X	T.	27	3	5	3	5	4	7			27		
	D.		3	5	3	5	4	7				27	
	DNT		—	—	—	—	—	—					—
Katevale	T.		21	21	16	15	23				96		
	D.		21	21	16	16	23					97	
	DNT		—	—	—	1	—						1
Omerville	T.	13	8	4	8	7	6	5			38		
	D.		8	12	12	13	11	6				62	
	DNT		—	8	4	6	5	1					24
Ayer's Cliff	T.	18	11	10	5	6	8	11			51		
	D.		12	10	5	7	8	12				54	
	DNT		1	—	—	1	—	1					3
Eastman	T.	13	10	15	22	25	22	27			121		
	D.		14	20	23	29	26	29				141	
	DNT		4	5	1	4	4	2					20
Mansonville	T.	20	11	20	11	13	16	13			84		
	D.		12	20	15	14	20	14				95	
	DNT		1	—	4	1	4	1					11

Total Mat. Transp. 200

Pré-Mat. Transp. 26

Tot. élèves des Cl. Sp. Transp. 26

934 Total 1ère à 7è transportés

1016 Total Dîneurs

140 Dîneurs non-transportés

19

TABLEAU IV

Tableau IV Évolution des clientèles et effectifs instituteurs du scolaire et du primaire

Français X Anglais

PRÉ SCOLAIRE	Clientèles		Effectifs instituteurs (Maîtres R.P.)	
	nombre	divisions	Spécialisé	Autre titre
Maternelle 4 ans — d'accueil				
— milieux défavorisés	26	25	1	1
— autres (préciser)				
Maternelle 5 ans — d'accueil				
— régulières	351	286	8	
— adaptation scolaire				
IMC				
DP				
ENMC				
DM				
IM				
DMM				
MSAO				
— sourds, demi-sourds				
— aveugles, demi-voyants				
Autres clientèles (préciser)				
Total du pré-scolaire	377	311	9	1

Clientèles du pré-scolaire	Maternelles 4 ans milieux défavorisés	Maternelles 5 ans régulières	Maternelles 5 ans Adaptation	Total Secteur scolaire
81 09 30	25	345		370
82 09 30	2%	32%		351

80 04-01

PRIMAIRE	Clientèles		Effectifs instituteurs (Maîtres R.P.)	
	nombre	divisions	Spécialisé	Autre titre
Accueil				2.5 (ap
Régulier	1331	1324	54	
— instituteurs additionnels			5	
— instituteurs de langue tamoule			7	
Cas spéciaux	586	553	30	
— instituteurs additionnels			3	
Adaptation scolaire (API 81 (1 ou R2 (1)				
TLA (base) + DF 115 (4e cycle)	115	115	5	
TGA	33	36	3	
DML	40	43	4	
DMM				
IM (non int.)				
IMCL et IMDM				
DP				
ENMC				
PAG	17	13	2	
DM				
IMDS				
— instituteurs additionnels (adaptation TLA)			6	
— instituteurs additionnels			1	
— sourds, demi-sourds				
— réfugiés, demi-réfugiés				
Autres clientèles (préciser)				
Total du primaire	2122	2089	115	2.5

Clientèles scolaires	Régulières	Adaptation	Total Scolaire
81 09 30	1839	204	2043
82 09 30	1967	207	2074

(c) La Commission Scolaire de Pierre

20

TABLEAU IV

Tableau IV Évolution des clientèles et effectifs instituteurs du scolaire et du primaire

Français X Anglais

PRÉ SCOLAIRE	Classes		Emplois-normaux Remplacements	
			Temps partiel	Autres
Maternelle 4 ans — d'accueil				
— milieux défavorisés	26	25	1	1
— autres (préciser)				
Maternelle 5 ans — d'accueil				
— équilibrées	351	286	8	
— adaptation scolaire				
INC				
DP				
ENMC				
DM				
IM				
DMM				
MSAG				
— sourds, demi-sourds				
— aveugles, demi-voyants				
Autres (à préciser)				
Total du pré-scolaire	377	311	9	1

Clientèles du pré-scolaire	Maternelles 4 ans milieux défavorisés	Maternelles 5 ans Régulières	Maternelles 5 ans Adaptation	Total du pré-scolaire
91 09 30	25	345		370
92 09 30	26	326		351

PRIMAIRE	Classes		Emplois-normaux Remplacements	
			Temps partiel	Autres
Accueil				2,5 (animateurs)
Régulier	1331	1324	54	
— instituteurs additionnels			5	
— instituteurs de langue seconde			7	
Cas spéciaux	506	553	30	
— instituteurs additionnels			3	
Adaptation scolaire PAPS (91 ou 92 ?)				
TLA + DF 775 élèves	115	115	5	
TGA	33	36	3	
DML	40	43	4	
DMM				
IM (non TLA)				
IMCL et IMOM				
DP				
ENMC				
PAG	17	13	2	
DM				
IMOS				
— instituteurs additionnels (il y a des TLA)			6	
— instituteurs additionnels			1	
— sourds, demi-sourds				
— aveugles, demi-voyants				
Autres clientèles (préciser)				
Total du primaire	2127	2088	115	2,5

Clientèles primaire	Régulières	Adaptation	Total Adaptation
91 09 30	1819	218	2043
92 09 30	1867	207	2074

89 04-01

4.1.d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"

Les enfants sont tous partagés dans des classes régulières à l'intérieur d'écoles régulières. Trois sujets bénéficient d'une personne-ressource supplémentaire en dénombrement flottant. Selon les niveaux du système en cascade proposé par le rapport COPEX (Annexe III) les jeunes sont localisés au niveau trois avec ceci de particulier que l'aide est également apportée aux parents.

4.1.e) Organisation humaine et physique de la commission scolaire de Magog de même que des écoles touchées par l'expérimentation

La commission scolaire de Magog compte treize écoles et regroupe 2499 enfants (1979-80). L'effectif des enseignants comporte 115 personnes. La moyenne de l'âge des enseignants est assez élevé et le personnel est plutôt stable. La plupart des écoles sont assez âgées et toutes datent de plus d'une trentaine d'années. Dans le Tableau III, nous retrouvons le nombre des dîneurs et des enfants transportés par école.

Dans le tableau IV, nous avons la répartition des élèves en fonction du préscolaire, du régulier et de l'adaptation scolaire.

4.1.f) Identification des divers intervenants, spécification des rôles et fréquence de leurs interventions

Le psycho-éducateur est le principal intervenant auprès des enfants, des parents et des professeurs. La fréquence de ses interventions est en moyenne hebdomadaire avec chaque membre de l'écosystème mais peut varier en fonction de

la particularité des situations. Le psychologue et le travailleur social interviennent dans un premier temps lors de la discussion de cas avec le psycho-éducateur, le principal et les professeurs impliqués. Selon le problème présenté, le travailleur social se rend dans la famille accompagné du psycho-éducateur afin de faire une évaluation de la dynamique familiale. Dans certains cas, le travailleur social peut être appelé à poursuivre son intervention au sein de la famille mais le plus souvent, c'est le psycho-éducateur qui prendra en charge le suivi. Il en est de même du psychologue qui rencontre individuellement l'enfant afin d'évaluer le concept de soi. Le suivi est assuré par le psycho-éducateur avec l'appui de l'équipe multidisciplinaire qui se réunit chaque semaine. (Tableau V)

TABLEAU V

IDENTIFICATION DES FONCTIONS DES INTERVENANTS

DE LA POPULATION VISEE ET DE LA FREQUENCE DE LEURS INTERVENTIONS

INTERVENANTS	CLIENTELE	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Psychologue	Equipe multi-disciplinaire	Discussion de cas	3 hrs/cas
	Enfant	Rencontre individuelle Passation du test de concept de soi.	Une rencontre d'une heure au début du plan de traitement
Travailleur social	Equipe multi-disciplinaire	Discussion de cas.	3 hrs/cas
	Famille	Evaluation de la dynamique familiale	
Psycho-éducateur	Equipe multi-disciplinaire	Discussion de cas	3 hrs/cas
	Enfant	Observation des comportements en classe	3 hrs/sem. d'observations des comportements en classe plus rencontres hebdomadaires au besoin.
	Professeur	Discussion des programmes	Une rencontre hebdomadaire
	Famille	Discussion des programmes d'intervention	Une rencontre hebdomadaire
Enseignant	Enfant	Assiette-horaire	23 hrs/sem.

4.1.g) Assiette-horaire TABLEAU VI

Grille Matières Cadre C.S.M. 1979-80

Elémentaire			Maternelle	
Matières	Tps/degrés 1er cycle	Tps/degrés 2e cycle & term	Matières	Temps
Educ. Religieuse Pers., Civ. et Sociale	100 m	120 m.	Eveil religieux	
Education Physique	80 m	60 m	Educ. Physique	60 m
Français	600 m	570 m	Français	N.B. A l'exception de l'éducation physique définir l'emploi du temps au niveau école.
Mathématiques	360 m	380 m	Eveil mathématique	
Sc. humaines	60 m	60 m	Sc. humaines	
Sc. naturelles	60 m	60 m	Sc. naturelles	
Musique	45 m	40 m	Musique	
[illegible] plast. dram.	50 m		Arts plast.,dram.	
Anglais		90 m	Jeux libres	
			Repos, collation	
Encadrement	30 m	30 m	Habillage et déplacement	
Total	1385 m	1410 m	Total	690 m
Autres intervenants	1) L'orthopédagogue, en individuel ou en semi-collectif par un programme de prévention ou de récupération auprès des enfants en difficulté d'apprentissage. 2) Le psychologue, le travailleur social, le psycho-éducateur l'infirmière et le dentiste dans leurs programmes d'évaluation, de prévention, d'information ou de traitement.			
Horaire type	8:35 h à 10:00 10:20 h à 11:36 1:00 h à 2:00 2:20 h à 3:15	8:35 h à 10:00 10:20 h à 11:41 1:00 h à 2:00 2:20 h à 3:15	a.m. 8:35 h à 10:55 h p.m. 12:55 h à 15:10 h	
N.B.	- Le temps des entrées, sorties et récréations n'est pas inclus dans le total des minutes d'enseignement et d'encadrement. - C'est une grille matière cadre qu'on doit tendre à respecter mais qui peut accepter des ajustements compte tenu de l'organisation école et de la disponibilité de tâches d'enseignement.			

4.1.h) Facteurs géographiques

Le territoire couvert par la Commission scolaire de Magog s'étend autour d'un rayon de cinquante kilomètres de Magog. Magog compte 14 000 habitants concentrés principalement dans la ville même. Une usine de textile et plusieurs petites et moyennes entreprises y ont leur place d'affaires. La région tire également d'importants revenus de sa vocation touristique grâce à la proximité du Lac Memphrémagog et du Mont Orford.

La ville de Magog compte six écoles de grosseurs moyennes (m= 280) avec en tout 1667 élèves. Il y a de plus sept écoles à l'extérieur de la ville; Omerville: 220 élèves à 3.2 km du centre administratif, Katevale: 87 élèves à 9.6 km; Eastman: 156 élèves à 16 km; Fitch Bay: 40 élèves à 19.2 km; Ayer's Cliff: 82 élèves à 19.2 km et Mansonville: 125 élèves à 30.4 km. Les écoles touchées par l'expérimentation sont toutes situées dans la ville de Magog. (Tableau VII)

4.1.i) Entente de services avec le ministère des Affaires sociales ainsi qu'avec d'autres organismes

Dès le début de notre étude, nous avons eu la collaboration du travailleur social qui a collaboré afin d'évaluer la dynamique familiale et pour intervenir auprès de celle-ci.

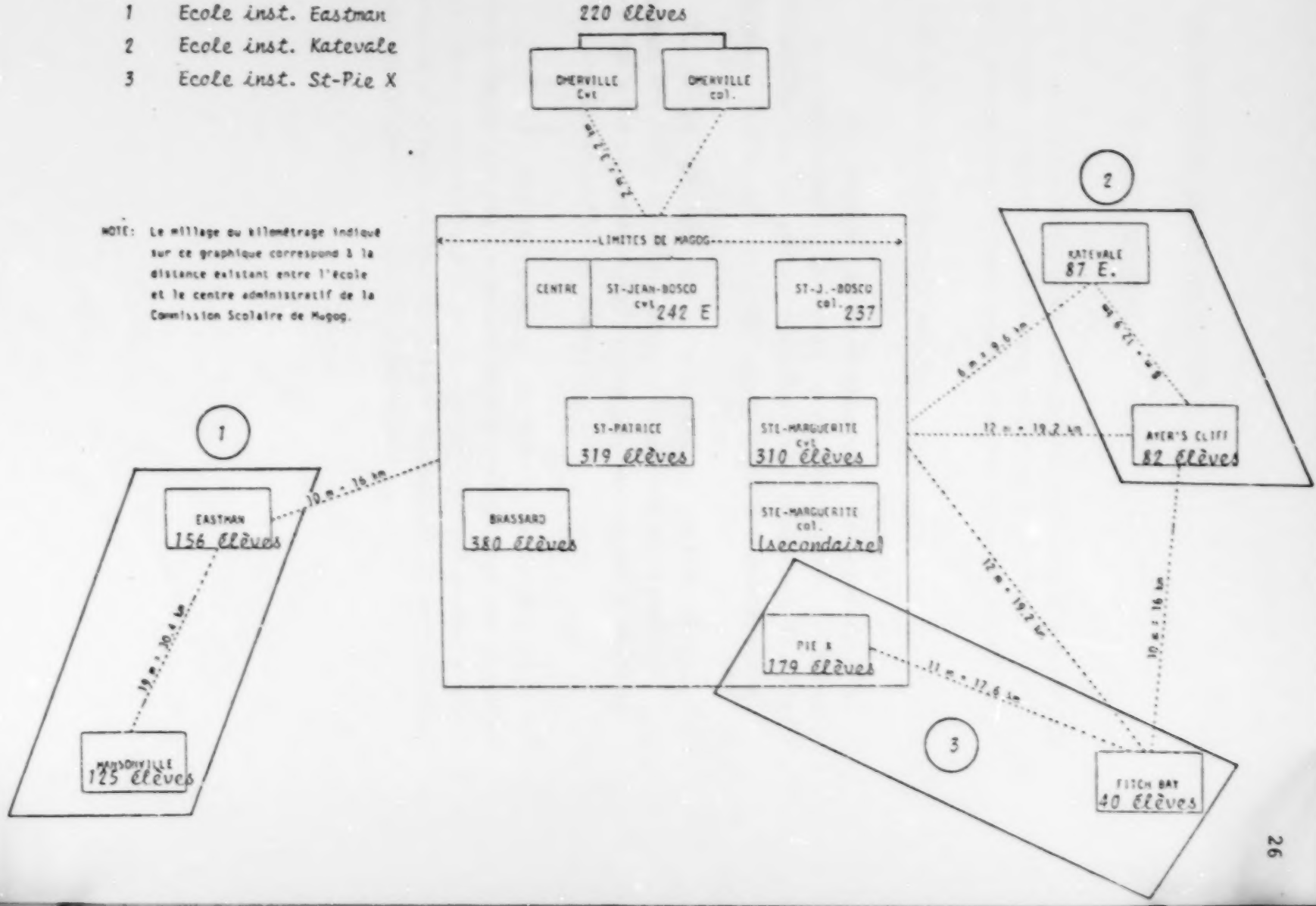
TABLEAU VII

CODE: ----- millage et/ou kilométrage

1 Ecole inst. Eastman

2 Ecole inst. Katevale

3 Ecole inst. St-Pie X



NOTE: Le millage ou kilométrage indiqué sur ce graphique correspond à la distance existant entre l'école et le centre administratif de la Commission Scolaire de Magog.

4.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

4.2.1. Objectif général

Application d'un modèle d'intervention psycho-éducative auprès d'enfants de niveau primaire présentant des difficultés d'adaptation et maintenus dans des classes régulières.

4.2.2. Objectifs secondaires

a) Rendre les comportements inappropriés d'un enfant plus socialement acceptables en travaillant principalement auprès des personnes les plus significatives de l'enfant, principalement auprès des parents et des professeurs.

b) Objectiver la démarche du professeur pour favoriser des interventions adéquates auprès du jeune en difficulté en élaborant entre autre des documents d'information et des instruments de mesure.

c) Etudier comment les variables dépendantes (comportement en classe, concept de soi, attitudes des parents et des enseignants) varient en fonction d'un programme d'intervention s'inspirant des approches écologiques, psycho-éducatives et de modification de comportements.

4.2.3. Opérationalisation des objectifs

a) Discussions des cas d'élèves référés par les professeurs pour des difficultés de comportement ou d'adaptation. Le comité est composé du directeur de l'école, du professeur, du psychologue, du travailleur social, du psycho-éducateur et de toute autre personne responsable de l'enfant.

b) Construction d'une grille d'observation des comportements appropriés et inappropriés émis dans une classe régulière.

c) Rencontre du psycho-éducateur et du directeur d'école concerné dans le but de recueillir d'autres informations sur l'élève et pour préciser le cadre d'intervention.

d) Le professeur remplit un bref questionnaire "Liste des comportements en classe" (Annexe II). Cette évaluation fournie par l'enseignant détermine sa perception du comportement de l'enfant.

e) Le psycho-éducateur se rend dans la classe, à différents intervalles, observe d'une façon systématique les comportements de l'enfant inadapté. Il compile 200 périodes d'observations de 20 secondes chacune. En plus d'obtenir un niveau de base, il discute avec le professeur du comportement général de l'enfant.

f) Parallèlement, le psychologue rencontre individuellement tous les enfants référés dans le cadre de ce projet et évalue à l'aide de mesures appropriées le concept de soi de l'enfant.

g) Conjointement, le psycho-éducateur et le travailleur social rencontrent la famille afin de recueillir des informations sur la dynamique familiale et d'assurer un suivi tout au long de l'intervention.

h) Synthèse des observations et des évaluations recueillies et élaboration d'un programme d'intervention spécifique à chacun des enfants.

i) Application du programme d'intervention auprès de l'enfant, des parents et du milieu scolaire.

j) Observation continue des comportements des jeunes et réajustement du programme.

k) Généralisation des résultats en visant une prise en charge par le jeune et son milieu.

l) Evaluation de l'impact de l'intervention psycho-éducative.

4.3. Hypothèses

Notre recherche est, avant tout, de type action. Selon Larivée (1976), la recherche action serait le type de recherche qui conviendrait tout particulièrement aux intervenants qui font plus appel à l'invention qu'à la vérification d'hypothèses. Lorsque cette recherche a débuté, nous devions faire face à des situations concrètes qui demandaient une intervention pressante. Nous avons d'abord cherché à répondre aux besoins du milieu avant de pouvoir formuler des hypothèses.

Cette démarche nous a amenés à proposer des hypothèses qui sont exposées au chapitre des recommandations et qui feront l'objet d'une vérification dans un deuxième temps au cours de l'année 1980-81.

4.4. Elaboration du modèle d'intervention

4.4.1. Au plan rééducatif

L'approche psycho-éducative se base principalement sur

les éléments essentiels de la relation rééducative: l'acceptation, la compréhension, l'aide. Cette démarche est le principal moyen que le psycho-éducateur prend pour amener le jeune à changer. Pour atteindre son objectif, il se préoccupe d'abord d'organiser l'environnement. Dans un premier temps, il observe le jeune dans sa vie régulière de tous les jours, puis il évalue son fonctionnement dynamique et comportemental. Il analyse également les interrelations qu'a le jeune avec les pairs et les adultes qui gravitent autour de lui dans son vécu quotidien. Dans un deuxième temps, il organise le milieu pour qu'il réponde aux besoins identifiés chez le jeune. Ce milieu doit être cohérent et présenter des points de repères clairs et précis. Il offrira des activités qui tiennent compte de l'intérêt du jeune, de son potentiel et de ses difficultés pour que ce dernier vive une réussite et une valorisation.

Au cours de son évolution, le jeune apprend à vivre des expériences heureuses et significatives qui l'amènent à s'organiser davantage dans le temps et l'espace. Il approfondit la relation avec les personnes qui lui sont significatives et par le fait, il s'identifie à leurs valeurs. Enfin, il apprend à devenir autonome (p/r à son âge chronologique) et par le fait, capable de fonctionner en harmonie avec les éléments qui composent son environnement.

4.4.2. Au plan pédagogique

Les enfants de notre expérimentation avaient le même régime pédagogique que tout autre enfant de leur classe. A quelques reprises, le psycho-éducateur est cependant intervenu afin d'instrumenter le professeur dans son approche pédagogique.

4.4.3. Au plan social

Notre programme tient compte des différentes personnes de l'entourage de l'enfant. Ce programme est unique pour chacun des enfants et peut impliquer différents membres de l'écosystème.

Suite à des rencontres avec l'enseignant et avec les parents et suite à une observation systématique des comportements en classe, un programme de modification des comportements inappropriés est élaboré. Ce dernier tient compte des diverses variables de l'enfant et de son milieu.

4.5. Calendrier de la démarche de recherche

4.5.1. Etapes réalisées:

4.5.1.1. Engagement d'un psycho-éducateur qui travaille à temps complet depuis août 19/9 et engagement d'un chercheur 1 jour/semaine. Au début, familiarisation avec les objectifs du projet-pilote et avec le milieu. Rencontres hebdomadaires de l'équipe composée du psycho-éducateur, du chercheur et du psychologue de la Commission scolaire qui agit en tant que responsable du projet pilote. Ces réunions sont l'occasion de mettre en commun les lectures, observations et suggestions ce qui permet d'approfondir le déroulement de la recherche.

4.5.1.2. Formation d'une équipe multidisciplinaire composée du psychologue, du psycho-éducateur, du travailleur social, des directeurs d'écoles et des professeurs concernés.

4.5.1.3. Elaboration des instruments d'observation et d'évaluation qui amèneront l'élaboration de programmes individualisés d'intervention pour chaque enfant. Des grilles furent construites ainsi que des questionnaires et des échelles d'attitudes (Annexe II) afin de pouvoir évaluer la portée de ce programme.

4.5.1.4. Le psycho-éducateur rencontre le directeur de l'école ainsi que l'enseignant. Ce dernier répond à un questionnaire qui nous permet d'évaluer la perception qu'a le professeur de l'enfant. Il y a observation systématique du comportement en classe échelonnée sur plusieurs séances, afin d'obtenir un niveau de base. Une mesure du concept de soi est établie suite à une rencontre individuelle entre l'enfant et le psychologue. En collaboration avec le travailleur social, le psycho-éducateur cueille des informations et des observations dans la famille du jeune. Suite à la cueillette de toutes les données, il y a élaboration de programmes individualisés d'intervention et application par le psycho-éducateur de ces programmes.

4.5.1.5. En plus des rencontres hebdomadaires entre les parents, les professeurs et le psycho-éducateur, celui-ci accepte d'animer des rencontres de groupes de professeurs et de parents afin de discuter de l'éducation de l'enfant et de sujets tels la discipline, les peurs, l'énurésie. Il accepte d'intervenir parallèlement au niveau de classes entières (programme d'émulation).

4.5.1.6. Compilation des données des interventions pour l'année 1979-80 et évaluation des résultats (rapport final)

4.5.2. Etapes à venir: 1980-81

4.5.2.1. Poursuite des recherches sur l'intervention auprès d'enfants en difficultés d'adaptation et précision des modes d'évaluation des programmes d'intervention.

4.5.2.2. Précision des modes d'intervention pour diverses catégories de comportements inappropriés.

4.5.2.3. Perfectionnement des équipes-écoles en vue de faciliter la normalisation des enfants présentant des difficultés de comportement.

4.5.2.4. Diffusion des résultats de la recherche

4.6. EVALUATION DU MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

4.6.1. Instruments de recherche

Plusieurs instruments de mesure ont été employés pour mesurer les effets de notre intervention sur plusieurs variables.

1) "Liste des comportements inappropriés en classe" (Annexe II)

Cette évaluation est fournie par le professeur et est remplie deux fois: avant et après le programme d'intervention. Nous cherchons par cette mesure à évaluer les effets des perceptions du professeur sur l'atteinte des résultats tel que démontré par Rosenthal (1968).

2) "Grille de notation des comportements" (Annexe I)

Cette grille s'accompagne des définitions des comportements "Grille de comportements des enfants" (Annexe I) et "Classification des comportements du professeur et des pairs" (Annexe I). Elle sert à faire l'histogramme des comportements inappropriés des enfants "Graphique des comportements du sujet" (Annexe I).

Ces instruments sont utilisés par le psycho-éducateur lorsqu'il effectue l'observation systématique (au-delà de 200 périodes d'observation pour chacun des cas) des comportements des enfants en classe tout au long du programme d'intervention dans le but d'obtenir des données précises et

objectives des comportements en cause.

3) Evaluation de la dynamique familiale

Cette évaluation est effectuée par le psycho-éducateur en collaboration avec le travailleur social. Cette évaluation constitue une évaluation des attitudes parentales et du degré d'implication et de collaboration des parents.

4) Test du concept de soi GPS de René Lécuyer (1975) (Annexe IV)

Ce test a pour but de mesurer le changement dans le concept de soi chez des enfants dont le comportement s'est modifié. Les expériences d'Aline Sabbagh (1980) mesurent une différence de concept de soi pour des enfants sui sont en classe régulière par rapport à ceux qui sont en classe spéciale. Il est possible qu'un enfant qui présente des troubles de comportement et qui réussit à améliorer la fréquence de comportements appropriés, manifeste un changement au niveau du concept de soi.

La passation de ce test est effectuée par le psychologue au début et à la fin du programme d'intervention.

5) Rendement scolaire de l'élève et son taux d'absence

Nous cherchons à étudier les effets du programme d'intervention sur la variable rendement académique.

6) Le "Contrat parents-enfant" et "Mon défi" (Annexe V) sont deux types d'interventions qui peuvent être utilisées pour modifier certains comportements et déterminer quelles sont les implications de chacune des parties.

4.6.2. Méthode d'analyse des données

Notre recherche est de type action. Nous cherchons à nous familiariser avec le problème des enfants ayant des troubles de comportement. Dans cette optique, nous n'avons pas d'hypothèses arrêtées à vérifier. Nous avons tout de même une approche scientifique qui nous a amenés à recueillir le plus de données possibles sur chacun des cas. Cette démarche est décrite par Campbell et Stanley (1963) comme le modèle "one group pretest - post-test design" et permet de tirer des constantes qui serviront à l'élaboration des hypothèses.

Une première évaluation (niveau de base) fut obtenue pour chacun des enfants suite à une observation systématique en classe. D'autres mesures, pré-tests, précédemment décrites, furent également effectuées. Etant donné le nombre restreint des enfants et par la nature même des difficultés, une méthode d'analyse purement quantitative ne peut être privilégiée. Une comparaison quantitative et qualitative est effectuée pour chacun des enfants en fonction de diverses variables.

4.6.3. Présentation des résultats

Les résultats obtenus seront présentés en trois parties.

Dans une première partie, nous rapporterons les résultats obtenus avec les mesures de différentes variables dépendantes.

Une deuxième partie décrira, pour chacun des cas, les niveaux de base, le travail effectué, le niveau de comportement, enfin l'intervention et une discussion portant sur cet ensemble.

Une troisième partie présentera des interprétations et une discussion sur l'ensemble des cas.

4.6.4. Résultats obtenus aux mesures des variables-dépendantes

4.6.4.1.

Evaluation statistique de la probabilité de progrès dans les comportements "appropriés" des sujets

Tableau des pourcentages de comportements "appropriés" avant et après intervention

	Avant	Après	Différences
Sujet I	60,24%	83,17%	+ 22,93
Sujet II	50,34%	91,70%	+ 41,36%
Sujet III	30,27%	93,67%	+ 63,40%
Sujet IV	37,85%	85,26%	+ 47,41%
Sujet V	63,28%	88,43%	+ 25,15%
Sujet VI	8,15%	93,47%	+ 85,32%
Sujet VII	52,28%	86,34%	+ 34,06%

Les données venant d'un petit échantillon de sujets exceptionnels, il est peu probable qu'ils se distribuent"normalement" et les paramètres des distributions normales ne peuvent pas être utilisés; c'est pourquoi un test non-paramétrique est utilisé, et c'est l'un des plus puissant qui est choisi, soit un test de Fisher décrit comme le "Randomization test for matched pairs" dans Siegel (1956).

Suivant l'hypothèse nulle les différences dans les pourcentages de comportements appropriés entre le début et la fin de l'année scolaire pourraient être tout aussi bien positives que négatives. En d'autres mots, sans traitement le sujet # 1 aurait eu autant de chances de présenter une amélioration

de 22% qu'une détérioration de 22%.

Pour un cas, la probabilité de changement positif est de un cas sur 2 : 1/2 : 0.5 ; et pour N cas, la probabilité de changements entièrement positifs est de un cas sur 2^N, soit pour nos 7 cas une probabilité de 1 sur 2^7 : 1/128 : 0, 0078 ; et c'est ce que nous observons.

Ce seuil dépasse donc amplement un niveau a : 0,01 et on peut rejeter l'hypothèse nulle. En d'autres mots, les deux échantillons avant et après traitement ne sont pas tirés d'une même population mais bien de deux populations différentes statistiquement, soit dans ce cas d'une population sans traitement (avant) et d'une population avec traitement (après).

Gaétan Langlois

4.6.4.2. Le concept de soi

Il nous apparaissait donc important de montrer que les changements observés ne se limiteraient pas seulement à l'extinction des comportements inappropriés en classe. Nous pensons que les changements observés devraient également se refléter à un niveau plus personnel et en particulier au niveau de la manière dont l'individu se perçoit.

Afin d'avoir une mesure du concept de soi, nous nous sommes servis du modèle de René Lécuyer (1975) qui a proposé le G.P.S. qui permet une analyse approfondie du concept de soi. Le G.P.S. qui constitue une enquête auto-descriptive auprès des enfants, a fait ses preuves dans l'analyse de l'évolution du concept de soi des enfants de 3 à 8 ans.

Malheureusement, ces prévisions de richesse interprétative se sont avérées peu utiles pour mesurer l'amélioration du concept de soi des M.S.A. puisque le test est moins centré sur un niveau d'estime de soi que sur une diversification des contenus du self-concept.

Aussi nous a-t-il fallu dépasser les catégories de classification de l'auteur pour rajouter une classe d'éléments négatifs contenus dans les énoncés. Les énoncés inclus dans cette catégorie s'apparentaient à une faible estime de soi, tel que: "je fais des mauvais coups, je ne travaille pas bien, etc." Les éléments étaient classés dans cette catégorie peu importe s'il s'agissait d'un élément du soi matériel, du soi personnel, du soi adaptatif ou du soi social.

Cette façon de procéder n'a toutefois pas été validée et les données recueillies se sont avérées pauvres en éléments négatifs parmi l'ensemble des énoncés classés. Nous observons, (voir Tableau no VIII), que trois sujets sur sept présentent un taux nul ou très faible d'éléments négatifs.

A notre avis, cette proportion ne reflète pas fidèlement la situation des M.S.A., et ne peut donc être propice à détecter les changements du concept de soi.

Deux hypothèses peuvent expliquer cette faiblesse. D'abord, l'instrument n'est pas suffisamment centré sur l'estime de soi, ou deuxièmement le mode de classification devrait être plus raffiné et validé sur ce point.

TABLEAU VIII

Pourcentage d'éléments négatifs dans les énoncés du concept de soi

Sujets	Taux au début de l'intervention	Taux en juin 1980
1	16.6	4.3
2	3.8	6.6
3	0	0
4	18	4.5
5	18	
6	0	0
7	14.7	

Dans la prolongation de cette étude en 1980-81, nous adopterons donc le Piers-Harris (1964). En effet, cet instrument de mesure du concept de soi est plus centré sur l'estime de soi que le G.P.S. et il a déjà été utilisé avec succès au Québec dans des comparaisons du concept de soi des élèves fréquentant les classes spéciales et fréquentant les classes régulières (Sabbagh 1980)

4.6.4.3. Evaluation du rendement scolaire des M.S.A. intégrés

Il n'y a pas eu de mesure spécifique du rendement scolaire des sujets. Les seules données disponibles sont les résultats qui paraissent au bulletin des élèves. Comme ces résultats sont exprimés en pourcentage, ils sont difficilement comparables d'une classe à l'autre. Nous avons donc plutôt choisi d'utiliser les rangs cinquièmes comme point de comparaison, croyant qu'un progrès important dans les rendements scolaires pourrait occasionner un changement de rang cinquière au bulletin de l'élève.

Les tableaux de comparaison des rendements académiques présentent les résultats paraissant au sommaire de l'année précédente et au sommaire de l'année courante, ces résultats étant transformés en rangs cinquième.

Rendement en français

Sujets	R/5 78-79	R/5 79-80	Différence
1	3	5	- 2
2	5	5	0
3	?	5	?
4	5	5	0
5	5	?	?
6	4	4	0
7	5	5	0

Rendement en mathématique

Sujets	R/5 78-79	R/5 79-80	Différence
1	3	5	- 2
2	5	5	0
3	?	5	?
4	5	5	0
5	5	?	?
6	5	5	0
7	5	5	0

On n'observe donc pas de changements apparents dans la majorité des cas. Un seul sujet (# 1) présente un changement de rendement académique, mais obtenait un rang moyen en 78-79 dans un groupe spécial d'élèves en difficultés alors qu'il obtient maintenant un dernier rang dans un groupe régulier.

Il est possible que les sujets aient fourni de meilleurs efforts dans leurs travaux scolaires puisque leurs comportements appropriés aux tâches scolaires ont augmenté en fréquence, mais ces changements ne sont possiblement pas apparents depuis assez longtemps pour engendrer des différences observables dans les sommaires des notes de l'année.

Gaétan Langlois

4.6.4.4. Evaluation d'effets secondaires sur les enseignants

Un élève en difficulté majeure de comportement qui se trouve en classe régulière peut passer beaucoup de temps dans les corridors ou au bureau du principal et, si ces mesures de détente du climat de classe sont difficilement utilisables, c'est alors l'enseignant qui souvent doit utiliser outre mesure sa caisse de congés-maladie pour obtenir la détente dont il a besoin.

Nous n'avons pas de mesure préalable du temps que les enfants ont passé au bureau du principal ou dans les corridors, mais il nous est possible de connaître l'utilisation que font les enseignants de leur caisse de congés-maladie.

Si l'hypothèse d'une utilisation outrée des congés-maladie s'avère juste dans le cas d'enseignants réguliers devant s'occuper de M.S.A., alors la pertinence des services de soutien à l'enseignant devrait avoir un effet direct sur la présence des enseignants au travail.

Voici donc un tableau des pourcentages d'absences des professeurs qui enseignaient aux sept sujets avant l'année de service et des professeurs qui enseignent à ces élèves durant l'année de service en psycho-éducation. Il est à noter qu'un taux égal ou supérieur à 4% équivaut au dépassement de la caisse annuelle de congés-maladie.

Taux d'absences des enseignants (%)

Sujets	Professeur 78-79 (contrôle)	Professeur 79-80 (expérimental)
1	2,75	0,53
2	10,5	4,8
3	1,25	1,6
4	2,0	2,6
5	5,25	2,68
6	6,25	0,53
7	23,0	0,00

Comme la différence entre un taux de 2% et de 5% et celle qui existe entre un taux de 6% et 9% n'est pas nécessairement égale en vertu des conditions de travail des enseignants, les pourcentages observés s'apparentent donc plus à une échelle ordinale qu'à une échelle intervalaire et c'est pourquoi les probabilités d'apparition d'une telle distribution sont plus justement évaluées avec des tests non-paramétriques et cela d'autant plus que le faible nombre de sujets rend peu représentative l'utilisation des paramètres habituels.

Nous utilisons donc un des tests non-paramétriques les plus puissants pour 2 échantillons indépendants, il s'agit du test U de Man-Whitney tel que décrit dans Siegel (1956).

Rang des taux d'absences et appartenance aux groupes contrôle et expérimental

0	,53	,53	1,25	1,6	2,	2,6	2,68	2,75	4,8	5,2	6,2	10,5	23
C	C	C	E	C	E	C	C	E	C	E	E	E	E

U = 0 + 0 + 0 + 1 + 2 + 2 + 3 = 8 p = 0,019

La probabilité observée est donc plus extrême que le seuil critique habituel de a = ,05.

Il y a donc tout lieu de croire que les 2 échantillons ne viennent pas d'une même population c'est-à-dire qu'un échantillon est tiré d'une population sans service alors que l'autre échantillon est tiré d'une population avec service; et la population avec service présente un taux d'absence réellement plus bas que la population sans service.

Gaétan Langlois

4.6.4.5. Appréciation par les principaux concernés du travail effectué dans les cadres du projet-pilote pour les M.S.A. intégrés au régulier

D'une façon générale, les principaux concernés ont grandement apprécié les services offerts dans leurs écoles.

Pour certains, ces services étaient indispensables, et, sans le support constant du psycho-éducateur, les enfants concernés auraient été congédiés ou référés en milieu institutionnel.

Pour certains autres, les enfants référés restent très difficiles, mais ils sont mieux acceptés dans l'école et, autant la direction que l'enseignant se sentent mieux équipés pour aider l'enfant à apprendre des comportements socialement acceptés.

Enfin, pour certains autres, ce n'est pas seulement l'environnement éducatif qui s'est mieux ajusté à l'enfant (incluant une meilleure collaboration des parents), mais c'est aussi l'enfant lui-même qui a déjà changé de façon observable même à l'oeil du profane.

Cette appréciation positive est reliée tant à l'organisation du travail qu'aux qualités personnelles du psycho-éducateur chargé du suivi des M.S.A. intégrés.

Au plan organisation du travail, on apprécie la fréquence élevée des rencontres, avec les directions, les enseignants et les parents. Cette continuité et cette assiduité donnent l'assurance d'un appui constant et d'un support moral indispensable dans les moments difficiles.

On apprécie également la pertinence des conseils d'un expert en difficultés de comportement, mais on remarque en même temps que c'est en donnant de l'importance au travail de l'enseignant et en encourageant ses réussites qu'on a pu arriver à modifier des attitudes.

Au plan des qualités personnelles de l'intervenant, l'efficacité des contacts fréquents a été facilitée par des dispositions personnelles du psycho-éducateur choisi, à s'intégrer et à se faire accepter dans un nouveau milieu de travail. Ces qualités personnelles sont jugées comme essentielles pour réussir dans ce travail relationnel auprès d'éducateurs aussi nombreux et diversifiés.

Gaétan Langlois

4.6.5.1. HISTOIRE DE CAS

Sujet I

S I est un garçon de 8 ans 10 mois qui nous est référé pour des comportements agressifs envers les pairs et son refus de répondre aux consignes en classe. Il est en deuxième année régulière. Son groupe scolaire se compose de 12 garçons, 11 filles. Ce groupe, dirigé par une enseignante de 23 ans d'expérience, appartient à une école primaire de premier cycle qui regroupe 366 enfants.

Problèmes familiaux:

Lors de notre rencontre avec la mère, 27 ans, celle-ci nous rapporte que l'enfant est né suite à une grossesse accidentelle conçue hors du mariage. A ce moment, la mère âgée de 18 ans épouse le père (29 ans) lorsqu'elle apprend qu'elle est enceinte. La mère, maintenant séparée, parle de son mariage comme étant huit ans de chicane, de violence, de bagarre et d'absence affective et d'amour. Elle dit que l'enfant a vécu la même chose qu'elle: "Il n'a jamais eu d'amour et il ne connaît que de la chicane et de l'agressivité". De plus, S I a été battu régulièrement et il n'a jamais été en contact avec d'autres enfants de son âge car il demeurait en campagne.

La mère est consciente des difficultés de son enfant et ne voit pas d'issue car elle dit être aux prises elle-même avec de sérieuses difficultés émotives. Enfin, depuis sa séparation, madame s'est réinstallée avec un homme de 25 ans, mais ce dernier a écopé de 2 ans de pénitencier, suite à un vol. En fait, le couple a vécu un mois en communauté et madame attend le retour de son amant.

Problème scolaire:

En septembre 1979, son enseignante n'accepte pas que l'enfant soit dans sa classe car il a une réputation d'être un enfant qui manque de motivation scolaire, qui agresse les pairs, qui recherche continuellement l'attention de l'adulte et qui est agité et instable. Au début de l'année, son enseignante observe qu'il se glisse à plat ventre dans la classe. Il distrait les pairs de diverses façons, tel qu'avec des farces, bruits vocaux et non-vocaux. Il est incapable de fournir un effort soutenu et il accapare la majorité du temps de l'adulte.

Nous compléterons la cueillette des données par une observation systématique en classe des comportements appropriés et inappropriés.

Pourcentages moyens des fréquences
des comportements de S I en classe

Oct. 1979

Comportements	Observation initiale
Déplacements	9.16 %
Act. motrices	8.25
Act. étrangères	6.18
Bruits non-vocaux	2.45
Bruits vocaux	1.75
Agressions	.26
Inhibition	1.07
Dérangements des pairs	4.36
Bavardage	6.75
Comportements appropriés	60.24

Intervention:

1- Au niveau familial

Suite à notre évaluation familiale, nous estimons que madame avait besoin d'une aide et d'un support régulier. C'est pourquoi nous avons rencontré madame chez elle à toutes les semaines au cours de l'année. Nos principaux objectifs étaient de travailler l'assertion sociale de Madame, ses attitudes éducatives et qu'elle assume sa séparation avec son premier mari et l'emprisonnement de son amant.

Assertion sociale: (McFall & Lilleland, 1971)

Madame se sent seule, isolée et rejetée par son entourage. Donc au cours de l'année, elle s'est formée un groupe d'amis et depuis février, elle va danser tous les samedis soirs. Parallèlement, elle vivait de l'assistance sociale et depuis décembre, elle travaille dans une usine de textile. Par ce travail, elle se réalise et vit des contacts sociaux positifs, diminue les difficultés financières et se paie quelques loisirs. De plus, ces expériences heureuses lui permettent de l'aider à positiver son mode relationnel.

Attitudes éducatives

Madame est impatiente, agressive et restrictive avec son enfant, donc nous lui avons suggéré des moyens qui lui permettent de vivre plus en harmonie avec son enfant, par exemple, elle ne le frappe plus.

Madame refusait que son enfant joue dehors de peur qu'il lui arrive un accident. Donc nous avons utilisé une technique de façonnement et de désensibilisation systématique pour résoudre cette difficulté.

Suite à certaines réclamations de l'enseignante, (l'enfant est fatigué), nous avons établi une routine pour les repas et les heures des devoirs et des couchers.

Madame se sentait incapable d'exprimer des sentiments à son fils; nous lui avons appris la technique de l'écoute active de Gordon (1976) et une technique de façonnement pour qu'elle apprenne à exprimer des sentiments à son fils à tous les jours.

Nous avons travaillé également la technique de restitution et insisté sur le fait que la conséquence doit être proportionnelle à l'acte.

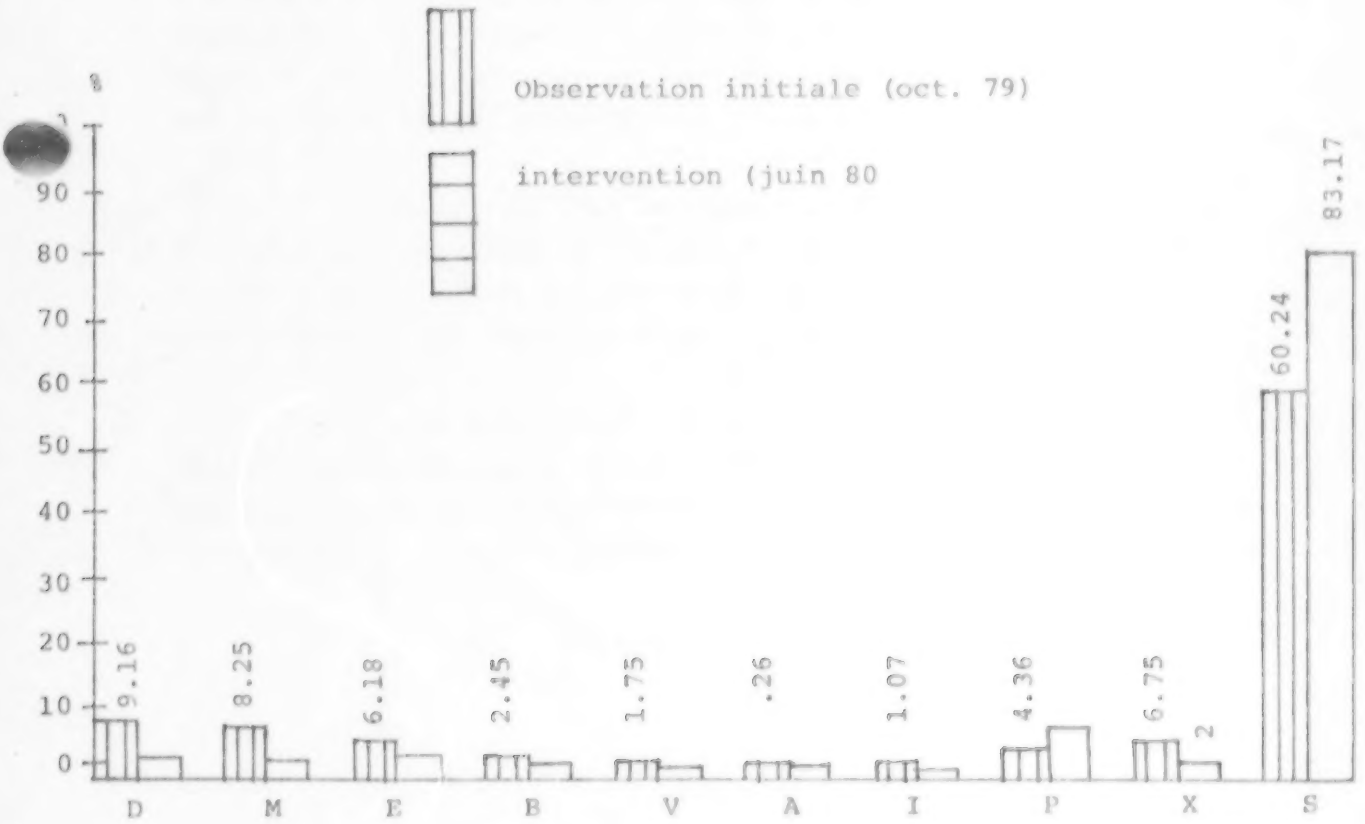
Support à la mère face à ses difficultés émotives ce qui par le fait la rendait plus disponible à son enfant.

Au niveau scolaire:

Nous avons été le porte-parole entre l'école et la famille et nous nous servions des difficultés à l'école pour intervenir sur des comportements tels que les couchers, les devoirs, motivation scolaire.

Nous avons travaillé également avec l'enseignante sur des attitudes, telles que la fermeté, l'acceptation, l'attention, des consignes claires et précises. Enfin nous avons tenté de positiver la perception de l'enseignante et ses attentes face à S I.

Pourcentages des fréquences moyennes
des comportements en classe - S I



Discussion:

L'observation nous montre un type de personnalité qui est cohérente dans le cas de S I. En effet, S I a bien intégré l'éducation familiale qu'il a reçue sauf qu'elle est marginale. C'est une éducation à base d'agressivité et souvent anti-sociale. Par exemple, l'enseignante se plaint qu'il lui fait des grimaces, mais nous observons que la mère joue avec l'enfant à se faire des grimaces. Donc c'est toute une série de comportements de ce type que nous avons travaillés avec la mère.

De plus, d'autres difficultés sont survenues. Par exemple, l'enseignante rejetait la mère et l'enfant ouvertement et inversement la mère rejetait l'enseignante. Donc il nous a fallu tenter de positiver les perceptions, les attentes et la tolérance de l'une envers l'autre.

Enfin, la mère fut rencontrée de septembre à mai à toutes les semaines car elle a d'énormes difficultés émotives et a besoin d'un support constant pour fonctionner et pour répondre aux besoins de son fils.

L'an prochain, S I change d'école et nous avons choisi une enseignante calme et affectueuse ce qui peu pallier aux comportements agressifs et rigides de la mère. Nous continuerons notre démarche auprès de la mère à partir du mois d'août.

Par Laurier Fortin

I
F

4.6.5.2. HISTOIRE DE CAS

Sujet II

S II est un garçon de 8 ans 4 mois qui nous est référé par son enseignante car l'enfant considère l'école comme un endroit de jeu et, à la moindre contrariété, il devient agressif. Il recommence sa première année et il est dans un groupe de 24 enfants dont 13 garçons et 11 filles. Ce groupe est animé par une enseignante de 15 ans d'expérience. Il se situe dans une école primaire de premier cycle qui regroupe 320 élèves.

Problème familial:

S II est né durant la ménopause de la mère à la suite d'une grossesse accidentelle. La mère se dit épuisée et ne plus avoir la patience pour l'éduquer. De plus, la mère vit certaines difficultés personnelles. Elle se sent seule et isolée et à l'impression de tout donner et de ne rien recevoir. Elle a peu de contacts avec son mari car ce dernier ne quitte son travail que pour aller manger et dormir. Madame présente son fils comme un enfant gâté, qui manque de discipline et qui fait ce qu'il veut. Elle justifie le problème scolaire de son fils par l'analphabétisme primaire des parents. Enfin, elle croit que la meilleure réponse qu'on peut lui offrir serait le placement en institution.

Problème scolaire:

Lors de l'équipe multi-disciplinaire, S II nous est présenté comme étant un enfant qui fait le contraire de ce qui est demandé. Il recherche l'exclusivité de l'adulte par toutes sortes de moyens tels que bruits vocaux et non-vocaux, bavardage, déplacement, s'asseoit sur son bureau et fait rire les pairs. Il ne fournit aucun rendement scolaire et ne démontre de l'intérêt que pour son bicycle et les camions de son père. A l'occasion, l'enseignante l'a prise à prendre des sandwiches ou des gâteaux dans les collations de ses pairs. Il se bagarre régulièrement sur la cour de l'école et les pairs ont tendance à le craindre et à le rejeter. Il ridiculise régulièrement l'enseignante par des répliques acerbes.

Nous complétons la cueillette des données par une observation systématique en classe. (réf. de la grille)

Pourcentages moyens des fréquences des comportements de S II en classe

Sept. 1979

Comportements	Observation initiale
Déplacements	5.15 %
Act. motrice	14.63
Act. étrangère	6.98
Bruits non-vocaux	2.94
Bruits vocaux	4.59
Agression	.17
Inhibition	2.6
Dérangements de pairs	5.16
Bavardage	.85
Comportements appropriés	50.34

A partir de ces données, nous élaborons un programme d'interventions dans le but d'amener le jeune à être plus socialement acceptable.

Interventions:

Au niveau familial:

De septembre à décembre: La famille est rencontrée régulièrement. Notre premier objectif était d'amener les parents à s'impliquer dans l'éducation de l'enfant en commençant par lui faire respecter l'heure du coucher et en s'assurant que ses devoirs soient bien faits. Parallèlement, nous voulons développer une cohérence d'interventions entre le père, la mère et la fratrie car tous ont des exigences différentes qui sont souvent contradictoires. Pour pallier à l'analphabétisme des parents, nous avons incité les parents à embaucher une gardienne pour aider le jeune dans ses devoirs et leçons. Cette expérience fut très positive mais la gardienne dut quitter pour des raisons personnelles et c'est la soeur de S II qui remplit cette tâche de décembre à mars. A certains moments, nous avons utilisé la technique du "contrat" (en annexe) entre le père et le fils pour des comportements tels que le respect de l'heure du coucher, les répliques inacceptables envers l'enseignante. Par ce moyen, nous voulions amener le père à s'impliquer davantage dans l'éducation de son fils car il devait faire une sortie avec S II le vendredi soir si ce dernier avait respecté son contrat, et en même temps, cette technique favorisait à S II un certain contrôle externe.

Il y a eu une série de rencontres (septembre à novembre) avec la mère mais nous les avons arrêtées car c'est le père qui est le plus significatif pour l'enfant et c'est lui qui peut véritablement assurer un changement de comportement. Donc, depuis décembre, nous avons rencontré le père pendant 1 mois à toutes les semaines pour lui communiquer les améliorations et les difficultés de son fils à l'école. De janvier à la fin d'année, nous nous sommes rencontrés à 5 reprises.

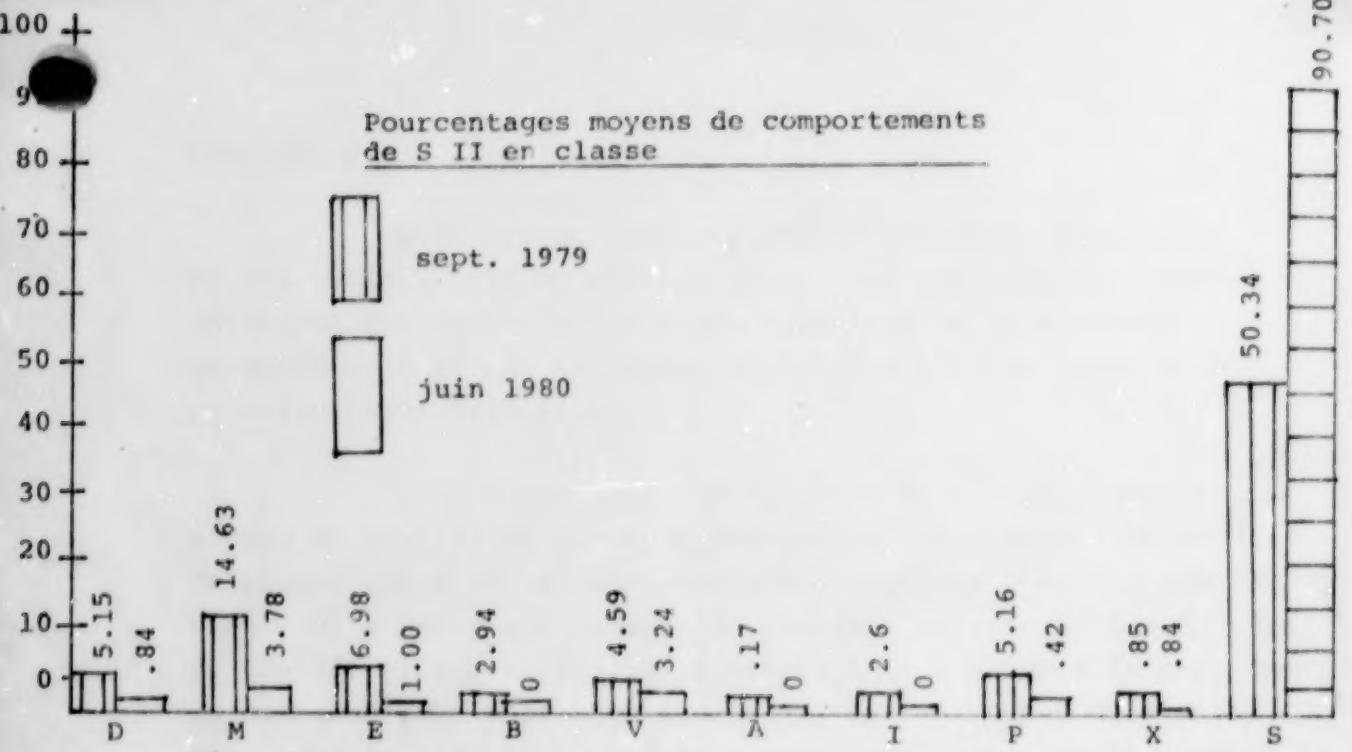
Enfin, nous avons réuni en décembre, S II, l'enseignante, le principal, les parents, la conseillère sociale et le psycho-éducateur pour discuter d'une série de comportements inacceptables en classe et trouver des moyens pour que S II positive ses comportements. En fait, cette réunion amena chacun des parents à resituer leur rôle respectif et à assurer une implication constante auprès de S II. Ce dernier cesse définitivement ses répliques envers l'enseignante et améliore ses comportements et son rendement scolaire. Cependant, il y a eu une baisse du rendement scolaire de mars à juin, il n'y avait plus personne pour l'aider dans ses devoirs.

Auprès de l'enseignante:

Le rôle du psycho-éducateur auprès de l'enseignante est de faire la relation entre la famille et l'école, l'alimenter au niveau des moyens à prendre pour répondre à S II et supporter et objectiver sa démarche.

Le principal objectif que nous poursuivions dans la relation parents-école est de maintenir une implication de la famille qui se traduit par une cohérence dans les exigences et conséquences auprès de l'enfant. Par cette démarche, les parents et l'enseignante sont informés du cheminement de S II tant à la maison qu'à l'école et l'enfant sait que cette constellation fait un tout.

Au fur et à mesure que nos rencontres hebdomadaires se déroulent, nous échangeons avec l'enseignante de l'ensemble des comportements de S II et selon le cas, je lui suggère des techniques d'intervention puis nous regardons l'application et les résultats de ces moyens. Nous énumérons les principales techniques mais sans les décrire: "aide opportune", "appel direct", "attention sélective", "décontamination de la tension par l'humour", "écoute active", "interdiction formelle", "intervention par un signe quelconque", "punition", "renforcements sociaux". En fait, nos rencontres portent principalement sur le réajustement de ces moyens, sur leur efficacité et les conditions pour les utiliser.



1- Pour plus d'information, consultez:

1.1 Allen, Eillen, Henke, L., Harris, Florence Baer, D.M. Nancy (1967)

1.2 Becker et al (1967)

1.3 Gordon (1976)

1.4 Reld, F., Wineman, D. (1951).

6
F

Discussion:

S II est un enfant laissé à lui-même, sans cadre et qui obtient tout ce qu'il veut en tant que jouets. C'est un enfant qui se rapproche d'une structure de personnalité caractérielle et qui est connu dans toute l'école comme étant un enfant très difficile.

S II s'est positivé au cours de l'année, même s'il a vécu de courtes périodes de régression. L'enseignante a développé une série d'interventions auxquelles l'enfant répond bien. Elle réussit à assumer un contrôle et avec l'aide du père, il devient très acceptable. L'enseignante a accepté de continuer sa démarche avec S II l'an prochain. Donc au début de l'année, nous continuerons d'intervenir auprès de SII pour qu'il intègre ses apprentissages. Nous rencontrerons les parents au mois d'août pour qu'il trouve une aide au niveau scolaire dès le début de l'année scolaire.

Par Laurier Fortin

4.6.5.3. HISTOIRE DE CAS

Sujet III

S III est un jeune de 7 ans 4 mois qui nous est référé parce qu'en classe, il crie, chante, fait du bruit, se déplace, dérange les pairs. Il est en première régulière et son groupe scolaire se compose de 14 garçons 10 filles. Cette classe fait partie d'une école primaire de premier cycle de 320 enfants et la classe est animée par une enseignante de deux ans d'expérience.

Problème familial:

S III vit en famille d'accueil depuis le 19/3/75. Son placement fait suite à une ordonnance de cour car sa mère ne pouvait lui donner les soins auxquels un enfant a droit. La mère en famille d'accueil le présente comme un enfant difficile qui a des problèmes de comportements à l'école et à la maison. Elle estime que c'est un enfant négatif et elle ne sait pas comment intervenir pour changer son comportement. Elle ajoute qu'il est perturbateur, agressif et inconséquent. Par exemple, il s'est déjà placé devant des autos en circulation; il court après un gros chien qui est malin; il fait mal aux enfants chez elle. Son sommeil est agité et il fait des cauchemars et ça lui arrive de tomber en bas du lit. Selon la famille d'accueil, S III est venu au monde mésadapté.

Nous compléterons la cueillette des données par une observation systématique en classe.

Sujet III (suite)

Problème scolaire:

En octobre 1979 l'enseignante observe que S III crie, chante, fait du bruit, bavarde et se déplace continuellement en classe ce qui perturbe le fonctionnement de la classe. De plus, il peut devenir raide et muet suite à certaines frustrations et ce pour plusieurs minutes. Il peut frapper un pair ou le mordre et le groupe réagit en le rejetant. Son travail scolaire est insatisfaisant, malpropre et il respecte rarement les consignes. Ses lettres sont très déformées et même en enseignement individualisé, il ne réussit pas à produire une période satisfaisante. Enfin, l'enseignante nous informe qu'il aime chanter, aiguiser ses crayons et sortir les crayons de couleur de leur boîte.

Oct. 1979

Comportements	Observation initiale
Déplacement	2.79
Act. motrice	14.91
Act. étrangères	12.53
Bruits non-vocaux	18.25
Bruits vocaux	3.74
Agression	1.89
Inhibition	0.00
Dérangement des pairs	4.56
Bavardage	11.02
Comportements appropriés	30.27

Interventions

1- Au niveau familial

Nos principaux objectifs avec madame sont de lui apporter du support, d'arriver à une cohérence dans les exigences entre l'école et la maison, de la rendre consciente de son manque de disponibilité envers S III (car madame a 58 ans et garde 8 enfants en bas de 12 ans) d'identifier davantage ses comportements à la maison et lui fournir des moyens appropriés.

Nous avons échangé sur certaines attitudes éducatives telles qu'écouter l'enfant et comprendre ce qu'il veut dire. Puis nous avons amené madame à donner de l'attention aux comportements appropriés, à les féliciter et les récompenser selon le cas et à ignorer les comportements inacceptables. Madame trouve que l'atmosphère de la famille est meilleure et elle incite tous les enfants à agir sur ce mode.

Madame observe qu'à chaque fois que S III va chez sa mère, il revient désorganisé au moins pour une semaine. Donc nous sommes intervenus auprès du chargé de cas de la mère pour que les visites soient espacées et plus courtes et qu'elles soient mieux préparées. Cette démarche est très satisfaisante pour la famille d'accueil et l'enfant.

Pour favoriser le contact entre madame et S III et pour répondre davantage aux besoins affectifs de l'enfant, nous avons organisé un système de "bonhommes sourires" (voir intervention auprès de l'enseignante) en classe. Pour X bonhommes sourires accumulés par jour, suite aux comportements exigés, S III a droit à ½ heure de jeux et d'exclusivité avec madame par jour et pour X bonhommes par semaine, il a droit à une sortie avec monsieur.

Ce système donne de bons résultats tant au niveau de la famille qu'en classe. Il se déroula de novembre 1979 à juin 1980.

Au fur et à mesure que la relation s'établissait avec madame, celle-ci aborda d'autres difficultés auxquelles elle fait face avec les enfants qu'elle garde. Entr'autres, nous sommes intervenus auprès d'une petite fille énurétique. Enfin, en collaboration avec la travailleuse sociale, nous sommes intervenus auprès du centre de services sociaux pour limiter le nombre d'enfants dans ce foyer car madame n'a quele temps d'entretenir la maison et de les nourrir. Pour notre part, nous estimons que les enfants ont d'autres droits et nous avons eu une réponse positive à cette demande.

Au niveau de la classe:

Notre première démarche est d'organiser un encadrement qui est clair et précis pour cette classe. Conséquemment, l'enseignante écrit les règles, la routine et les cours que les enfants ont à vivre pendant leur journée. De plus, nous installons une période de relaxation (5 min.) après chacune des périodes ou au besoin. Puis nous nous assurons que cet encadrement soit maintenu de façon régulière ce qui assure une stabilité et des références précises aux enfants.

Nous avons installé un système de "bonhommes sourires" (système de jetons) qui permet à l'enseignante de travailler graduellement les comportements qui dérangent le plus le fonctionnement du groupe.

X bonhommes sourires lui donne 30 minutes d'exclusivité avec madame

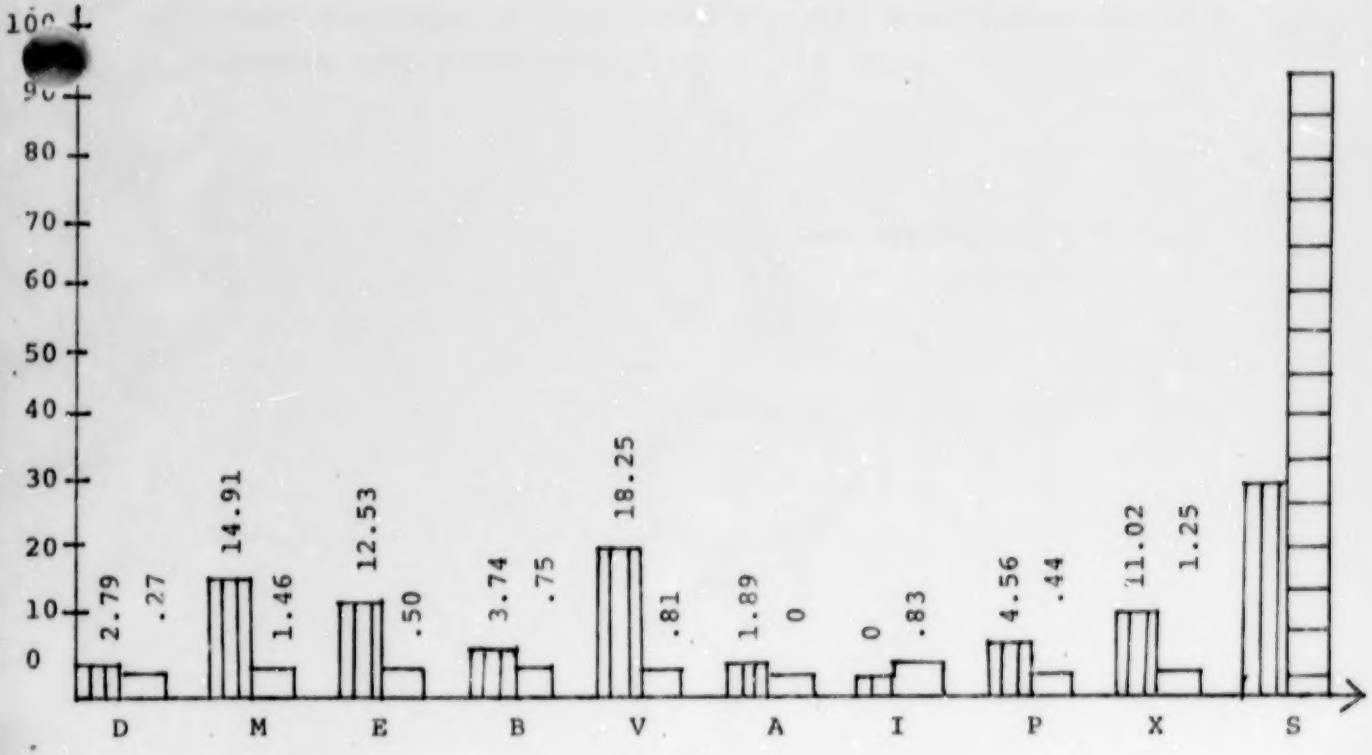
X bonhommes sourires par semaine lui donne une sortie avec monsieur

De plus, l'enseignante doit renforcer socialement le plus fréquemment possible les bons rendements académiques et les bons comportements sociaux et éviter le sarcasme et les réprimandes. Un suivi hebdomadaire est assuré toute l'année auprès de l'enseignante.

Auprès du jeune:

Le psycho-éducateur rencontre le jeune avec l'enseignante à toutes les semaines environ 10 minutes. Il fait un retour sur ses bonhommes et regarde avec l'enfant ce qu'il a fait pour qu'il ait un sourire ou une"baboune"

Pourcentages moyens de comportements de S III
en classe



Discussion

S III est le type d'enfant qui correspond au carencé relationnel de Michel Lemay (1973). C'est un enfant qui a apporté beaucoup d'opposition cette année et qui a réagi fortement à l'implication affective de l'enseignante dû à son mode relationnel négatif. Il va sans dire qu'il s'est bien amélioré mais c'est un sujet que nous suivrons de nouveau l'an prochain. Cet été, nous l'avons inscrit à un camp de vacances pour deux semaines. Notre objectif est de lui faire vivre une expérience heureuse tout en favorisant la socialisation.

L'an prochain, nous réajusterons certaines interventions car il y aura un nouvel enseignant, mais nous comptons continuer la demi-heure par jour avec madame car elle semble très profitable.

Par Laurier Fortin

4.6.5.4. HISTOIRE DE CAS

SUJET IV

S IV est une fille de 9 ans qui nous est référée pour des comportements agressifs qui se traduisent par des coups physiques, bris de matériel et qui nie sa responsabilité. Elle est en quatrième année régulière et son groupe scolaire se compose de douze garçons, dix filles. Ce groupe est dirigé par une enseignante qui a 6 ans d'expérience et il fait partie d'une école primaire de premier et deuxième cycles qui regroupe 194 enfants.

Situation familiale:

C'est un enfant qui a été adopté à l'âge de 1 ans. La mère l'a décrit comme ayant toujours été nerveuse, instable, difficile et différente des autres. Elle la soupçonne d'être responsable de certaines situations dans la maison telles que vol, et bris de matériel. La famille restreint ses sorties à l'extérieur car S IV leur fait "toujours honte". Madame élimine également certains articles dans l'épicerie car elle mange trop et peut se rendre malade. Par exemple, elle mange trop de raisins et a la diarrhée. Elle quitte son lit régulièrement pour se coucher au pied du lit de sa mère ou de sa soeur.

Cette famille a été suivie par le psychologue scolaire l'an dernier à propos de certains comportements de S IV. Cette dernière avait respecté l'engagement pris avec sa mère et amélioré les comportements désirés. Cependant, la mère n'a pas tenu ses engagements.

Situation scolaire:

L'enseignante présente S IV comme étant un enfant hypocrite, menteuse et tricheuse, et même si on la prend sur le fait, elle nie toujours sa responsabilité. Elle a déjà déchiré un cahier d'un pair car il avait de très bonnes notes. Elle a déjà signé un travail à la place de ses parents. De plus elle a déjà téléphoné à un parent d'un pair pour dire que ce dernier avait de mauvais comportements à l'école. Maintenant les pairs refusent de travailler en équipe avec elle, ne lui font plus confiance et la soupçonne de tout ce qui arrive dans le groupe.

Nous complétons la cueillette des données par une observation systématique en classe des comportements appropriés et inappropriés en classe.

Pourcentages moyens des fréquences des comportements de S IV en classe (nov. 79)

Comportements	Observation initiale
Déplacement	4.14
Activités motrices	30.37
Activités étrangères	19.10
Bruits non-vocaux	.23
Bruits vocaux	2.07
Agressivité	.23
Inhibitions	.23
Dérangement des pairs	1.63
Bavardage	4.14
Comportements appropriés	37.85

Interventions:

Au niveau familial:

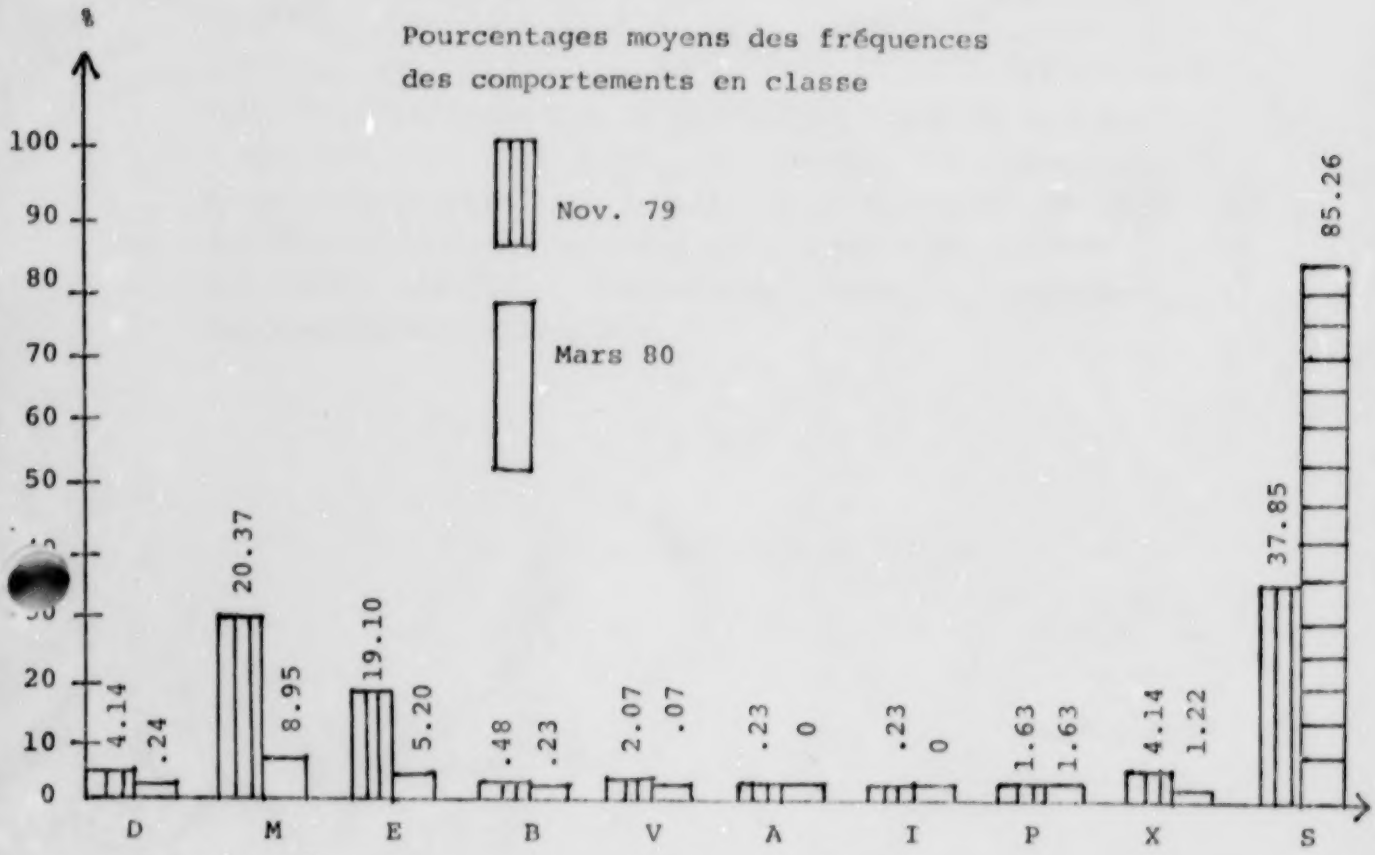
En novembre 1979, nous avons rencontré la mère et tenté de positiver l'image de sa fille. Elle a très bien reçu nos commentaires mais selon l'expérience du psychologue avec cette dame, elle est toujours en accord avec nos interventions, mais ne les applique jamais. Donc nous nous sommes tournés vers le père mais ce dernier considère que l'éducation revient à la mère, et qu'il n'a pas le temps de s'en occuper. Conséquemment, nous avons décidé de travailler plutôt avec l'enseignante.

Au niveau scolaire:

Dans cette situation, nous avons travaillé principalement au niveau des attitudes de l'enseignante. Pour commencer, nous suggérons qu'elle réintègre le groupe car elle était en retrait. Puis l'enseignante est intervenue au niveau du groupe et établi des règles qui prévoient des conséquences pour le trichage, le vol, le mensonge et les coups physiques envers les pairs, etc.

Il est suggéré également de ne pas laisser S IV dans des situations où elle peut agir, par exemple, il faut éviter qu'elle soit seule dans le local de la classe. Parallèlement à cette démarche, nous sommes revenus à plusieurs reprises sur l'importance de lui faire confiance et de lui confier certaines responsabilités qu'elle peut assumer. De plus, il faut éviter de la soupçonner inutilement et de la protéger contre toutes réactions du groupe qui lui apparaissent injustifiées ou disproportionnées. Le psycho-éducateur a rencontré l'enseignante de S IV de novembre 1979 à février 1980 à toutes les semaines. Il évaluait les comportements de la semaine et réajustait au besoin, les attitudes de l'enseignante. En février, cette dernière estime que les comportements qui étaient à l'origine les motifs de référence sont réglés.

Donc le psycho-éducateur procède de nouveau à une nouvelle évaluation et n'intervient plus.



Résultat et discussion:

S IV est un enfant qui a été rejeté par sa famille adoptive et a développé des modes réactionnels d'agressivité. L'enseignante intervient rapidement et adéquatement car elle peut appliquer avec finesse et subtilité l'intervention que le psycho-éducateur lui suggère. S IV s'est vite aperçu que l'enseignante est perspicace et qu'elle découvre les situations de trichages, mensonges etc, et qu'elle applique les conséquences prévues à cet effet. De plus, elle donne beaucoup d'importance aux comportements adéquats.

Par Laurier Fortin

4.6.5.5. HISTOIRE DE CAS

SUJET V

S V est un enfant de 8 ans 5 mois qui nous est référé pour ses attitudes lunatiques. Il semble avoir peur de l'école, ne fournit aucun rendement scolaire et est continuellement lunatique. S V est en deuxième année régulière et son groupe scolaire se compose de douze garçons, onze filles. Ce groupe est animé par une enseignante de 7 ans d'expérience et fait partie d'une école primaire de premier t deuxième cycles qui regroupe 194 enfants.

Situation familiale:

Les parents de S V ont vécu eux-même des échecs scolaires et l'école leur apparaît inaccessible. L'an dernier, ils ont rencontré l'enseignante de leur fils et ils n'ont pas obtenu de réponses à leurs questions. Depuis ce temps, ils ne veulent plus collaborer avec l'école. Les parents croient que leur fils n'est pas très intelligent (il y a un déficient du côté du père et ils croient que c'est héréditaire), mais ils lui reconnaissent un talent de"patenteux." Toujours selon les parents, S V est responsable de plusieurs chicanes avec la fratrie.

Situation scolaire:

S V se caractérise par une absence de motivation scolaire. L'enseignante observe que face à la tâche, il devient nerveux, rêveur et timide ou il fait rire les pairs et bavarde. Suite à ces difficultés, il est référé à l'orthopédagogue pendant 5 périodes par semaine. Enfin, l'école doute que S V soit d'intelligence normale.

Nous compléterons les données par de l'observation systématique en classe.

Oct. 79

Pourcentages moyens des fréquences des comportements de S V en classe

Comportements	Observation initiale
Déplacements	1.82
Activités motrices	10.14
Activités étrangères	2.27
Bruits non-vocaux	0.00
Bruits vocaux	1.62
Agression	0.00
Inhibition	14.70
Dérangement des pairs	3.20
Bavardage	2.93
Comportements appropriés	63.28

Interventions:

Au niveau familial:

La conseillère sociale est l'agent de liaison entre la famille et l'école. Les principaux objectifs de son intervention sont de démontrer que S V est d'intelligence normale et qu'il peut réussir. Puis, il y a une démarche dans le but d'amener les parents à rencontrer l'enseignante et à positiver leur perception envers l'école. Enfin, elle traite de certaines attitudes que les parents peuvent adopter pour faire les leçons avec S V.

Au niveau scolaire:

1- Par l'enseignante:

D'après nos observations, l'enseignante a tendance à insister trop auprès du jeune pour qu'il réussisse son travail scolaire, ce qui crée une forte tension auprès de l'enfant et il devient de plus en plus rêveur ce qui l'empêche de fonctionner.

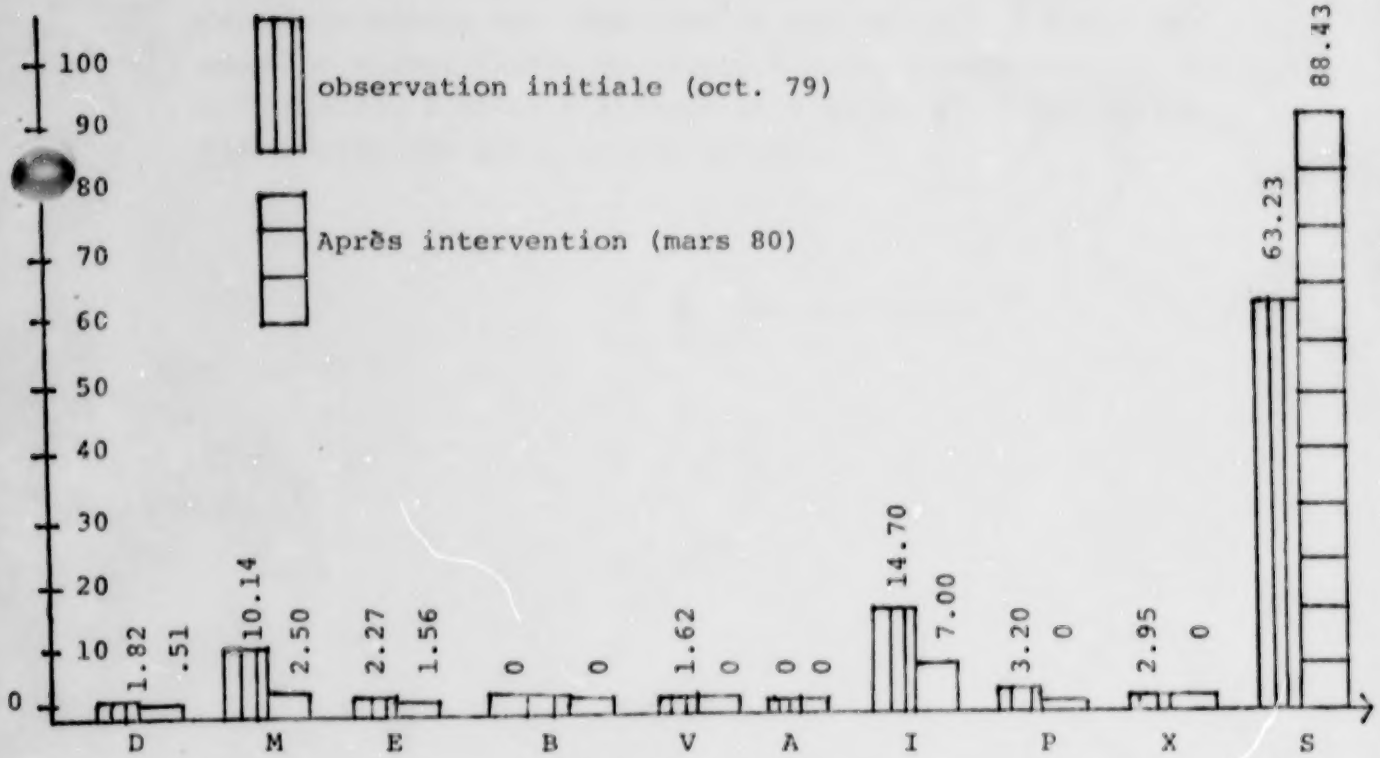
Donc, notre démarche avec l'enseignante est de l'amener à créer un climat de sécurité, d'acceptation et d'affection et d'éviter toute situation où il y a une pression.

Nous lui suggérons également d'organiser son programme scolaire en fonction de ses capacités et de comparer ses résultats par rapport à ses précédents. Il va de soi que dans une telle démarche, il ne faut pas comparer le jeune à la moyenne du groupe. De plus, son programme scolaire doit être fait pour que l'enfant vive des réussites. On doit le stimuler et le valoriser dans ses activités tout en respectant des règles qui sont claires, précises et établies à l'avance. De plus, nous lui présentons une grille qui lui permet de suivre d'activités en activités, ses résultats en français et en calcul.

2- Par l'orthopédagogue

L'orthopédagogue respecte les mêmes consignes qu'énumérées pour l'enseignante. De plus, elle doit le rencontrer régulièrement en classe pour le stimuler et le féliciter si son travail est positif. Enfin, la période d'orthopédagogie est fonction du temps qu'il peut produire après, il réintègre le groupe.

Pourcentage des fréquences moyennes
des comportements en classe
de S V



Résultats et discussion:

S V vivait en sorte une phobie scolaire. Ses parents vivaient de grandes peurs face à l'école et l'enseignante qui insistait sur les échecs ne faisaient qu'augmenter l'échec scolaire et la peur. Donc en utilisant une technique de désensibilisation systématique, l'école s'est humanisée et l'enseignante a pris un recul par rapport à l'enfant.

Le rôle de l'orthopédagogue est de grande importance car elle a individualisé et personnalisé l'enseignement ce qui a permis à S V de vivre des réussites. Par cette démarche, l'enseignante a pu diminuer ses exigences et s'adapter davantage aux capacités de cet enfant. S V est demeuré un enfant faible au niveau scolaire, cependant, il a pris plaisir à aller à l'école et à jouer un rôle d'égal à égal auprès des pairs et des adultes.

Par Laurier Fortin

4.6.5.6.
S VI

HISTOIRE DE CAS

S VI est une fille de 7 ans qui nous est référée pour des difficultés d'adaptation au groupe, troubles émotionnels et instabilité. Elle est en première année régulière et son groupe scolaire se compose de 12 gars, 11 filles. Ce groupe est dirigé par une enseignante de 4 ans d'expérience, et il fait partie d'une école primaire de premier cycle qui regroupe 366 enfants.

Situation familiale:

S VI est un enfant né hors du mariage alors que la mère n'avait que 20 ans. La mère dit que S VI a toujours été un enfant difficile et qu'étant bébé, elle ne savait pas s'en occuper. Le père naturel a toujours été absent du foyer et la mère dut demeurer seule avec l'enfant. La grand-mère supporta en partie certaines difficultés de la mère. Elle pallia en partie aux problèmes financiers de garderie et tenta de répondre aux besoins de l'enfant en lui donnant tout ce qu'elle veut.

La mère s'est mariée alors que S VI avait deux ans. Le père nourricier ne s'est pas impliqué auprès de l'enfant et préfère écouter la TV ou visiter ses copains et le peu de temps dont il dispose pour les enfants est plutôt dirigé vers sa propre fille qui a deux ans. La mère nous décrit le père comme étant rigide, immature et ne pensant qu'à lui. De son côté, la mère, 26 ans, est tendue et souffre d'insomnie et se dit impatiente et criarde auprès des enfants. Elle a de la difficulté à exprimer de l'affection à S VI que ça soit par des contacts physiques ou verbaux. La majorité de ses interventions se soldent par une chicane avec l'enfant et c'est l'enfant qui obtient ce qu'il désire. La mère estime que S VI s'éloigne de ses parents mais elle ne sait pas comment résoudre le conflit. Enfin, S VI est un enfant énurétique, qui mouille son lit sept nuits par semaine.

Situation scolaire:

L'enseignante nous rapporte que S VI bouge sans arrêt, se déplace régulièrement et qu'elle demande sans cesse d'aiguiser son crayon, une efface, de la colle ou encore des explications pour ses travaux. A la sortie ou à la rentrée de la classe, elle est toujours en retard et traîne derrière le groupe. Elle ne respecte pas les règles de la classe et ne répond pas adéquatement aux exigences de l'enseignante. Cependant, elle réussit bien au niveau de l'apprentissage scolaire même si ses travaux sont malpropres ou qu'elle s'abstient à l'occasion de faire ses devoirs.

Nous compléterons la cueillette des données par une observation systématique en classe.

Pourcentages moyens des fréquences des comportements de S VI en classe

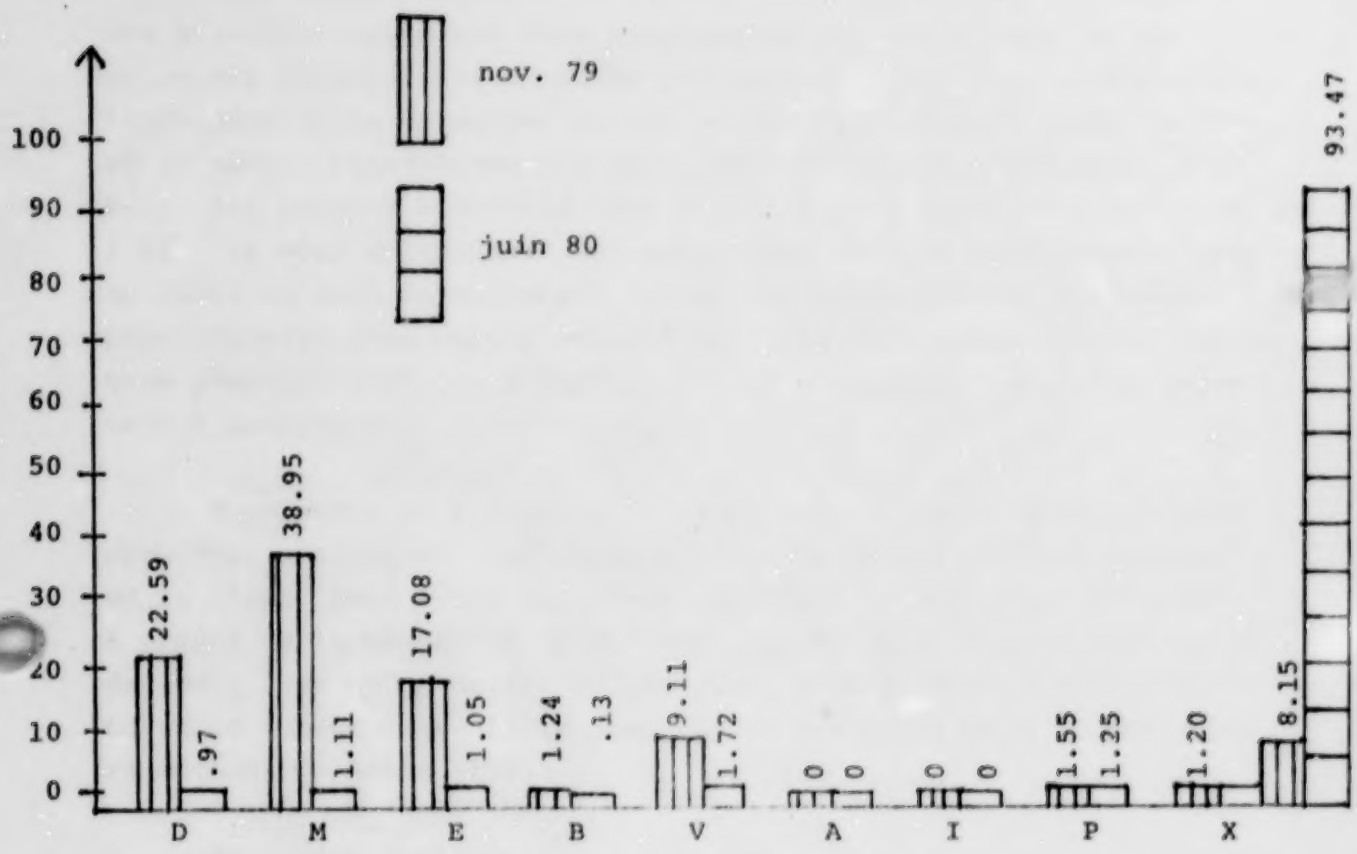
Nov.79

Comportements	Observation initiale
Déplacements	22.59
Activités motrices	38.95
Activités étrangères	17.08
Bruits non-vocaux	1.24
Bruits vocaux	9.11
Agression	0.00
Inhibition	0.00
Dérangement des pairs	1.55
Bavardage	1.28
Comportements appropriés	8.15

Donc, il faut les supporter dans leur démarche, les objectiver, leur faire voir l'évolution et leur faire observer que les moments positifs sont de plus en plus grands par rapport à ceux négatifs. Il est souvent difficile pour les personnes en place de partir du niveau de base d'un comportement et de l'améliorer étape par étape car ils ont souvent tendance à exiger la perfection du jour au lendemain ou encore de vouloir changer l'enfant complètement. Donc, il faut développer une grande tolérance de la part des personnes impliquées tout en socialisant l'enfant.

Par: Laurier Fortin

Pourcentages moyens des fréquences
des comportements de S VI en classe



Discussion et résultat:

S VI est une petite fille brillante et séductrice qui contrôle et qui manipule l'entourage. De plus, elle a développé un mode relationnel négatif. Ceci peut s'expliquer par le fait que ses parents s'en occupent quand elle est négative et que ses interrelations avec sa mère finissent par de l'agressivité de part et d'autre. Donc, il s'agit pour nous de faire prendre conscience de ce patron à l'enseignante et aux parents et de les guider vers un apprentissage relationnel plus positif et de déjouer les manipulations de S VI. Il faut un suivi très régulier car S VI est difficile à supporter et l'enseignante et la mère ont tendance à réagir agressivement ou à démissionner.

Interventions:

Au niveau familial:

Nous avons rencontré la famille à chaque semaine de novembre à janvier, puis aux deux semaines de janvier à mai. Notre principal objectif est d'amener les parents à une plus grande constance dans leurs exigences et une meilleure cohérence entre le père et la mère. Parallèlement à cette démarche, nous avons tenté d'amener les parents à devenir plus positifs dans leurs contacts avec S VI. La mère m'apportait des situations qu'elle avait vécues avec sa fille et nous échangions à propos des interventions possibles pour répondre plus adéquatement à sa fille. Dans cette démarche, la mère démontre beaucoup d'intérêt et les améliorations notées la motivent à continuer.

Nous avons eu à intervenir au niveau du couple pour certains problèmes conjugaux. Ces interventions se faisaient à la demande de la mère. Nous avons également rencontré le père pour échanger à propos de la nécessité de son rôle auprès de S VI et l'importance de jouer avec cette dernière. De plus, nous l'avons entraîné à intervenir auprès de sa fille pour régler son problème d'énurésie par la méthode de Azrin (1974).

Au niveau scolaire:

Notre démarche avec l'enseignante se rapproche de celle avec la mère. Nous sommes revenus régulièrement sur le respect des règles et des exigences et de la conséquence à l'acte. En effet, S VI est un enfant qui manipule et qui contrôle l'entourage. Donc, il s'agit de renverser cette situation et pour y arriver, l'enseignante doit appliquer les règles de l'entourage sans se faire manipuler. Elle doit lui faire vivre des activités valorisantes où l'enfant apprend à s'actualiser positivement et profiter de ces occasions pour favoriser le contact et la relation.

4.6.5.7. HISTOIRE DE CAS

SUJET VII

S VII est un garçon de 11 ans qui nous est référé parce qu'il ne respecte aucune consigne et qu'il devient agressif à la moindre frustration. Il est en 4è année. Son groupe scolaire se compose de 13 filles, 11 garçons et il est animé par une enseignante de 17 ans d'expérience. Ce groupe fait partie d'une école primaire de premier et deuxième cycles et regroupe 342 enfants.

Situation familiale:

De 1 an à 5 ans, S VII est dans une famille nourricière et il aurait été attaché et battu très régulièrement. A la suite de cette situation, la famille naturelle reprend l'enfant mais il semble qu'il ait été laissé à lui-même et qu'il a toujours fait ce qu'il voulait. Le jeune a appris à manipuler l'entourage et à réagir par de l'agressivité à la moindre frustration.

Présentement, la mère lui donne tout ce qu'il veut pour éviter des conflits car elle est incapable de le contrôler. Le père est régulièrement absent du foyer. Cependant, ce dernier peut contrôler le jeune mais c'est souvent par des attitudes de menaces ou de rigidité. Le jeune recherche la gang et l'école où la famille sont souvent intervenues pour des bagarres, des vols ou du vandalisme.

Situation scolaire:

S VII est un enfant qui est reconnu pour être difficile dans toute l'école depuis sa maternelle. Dans la classe, il ne travaille pas, dérange les pairs, court, saute et réplique à l'enseignant. Sur la cour de récréation, il frappe, pousse, tire les pairs. Enfin, ses leçons ne sont pas apprises et il fait ses devoirs environ la moitié du temps.

Nous complétons la cueillette des données par de l'observation systématique en classe.

Pourcentage des fréquences des comportements de S VII en classe

Nov. 1979

Comportements	Observation initiale
Déplacements	6.37
Activité motrice	12.22
Activité étrangère	9.67
Bruits non-vocaux	
Bruits vocaux	6.16
Agression	4.67
Inhibition	7.
Dérangement des pairs	.63
Bavardage	.95
Comportements appropriés	52.28

Interventions:

Au niveau familial:

De décembre à juin 1980, nous avons rencontré le père à tous les vendredi à l'école. Pendant ces rencontres, nous faisions un retour sur les comportements de S VII à la maison et à l'école et nous échangions sur les attitudes et réactions tant des parents que de l'enfant.

A chacune de nos rencontres, nous rencontrions également S VII. Il apporte avec lui la grille "Mon défi". Cette grille qu'il remplit avec l'enseignante à chaque période nous informe de ses comportements et de son travail scolaire à chaque période de la semaine. Cette grille fait suite à un contrat qu'il signe avec son père, ce qui l'engage officiellement à améliorer tels comportements. Le père s'engage également à signer sa feuille "mon défi", tous les jours et à lui remettre 0,25¢ par jour et une partie de quilles par semaine si S VII respecte son contrat. Le jeune a signé un contrat à chaque semaine de janvier à juin sauf qu'en avril, il ne voulait plus de récompense matérielle.

Le psycho-éducateur rencontre également l'enfant le mercredi pendant 15 minutes. La rencontre porte sur les comportements du début de la semaine.

Niveau scolaire:

Nous avons rencontré également à chaque semaine, l'enseignante de décembre à juin. Au début de l'intervention, nous avons remis à l'enseignante une feuille décrivant l'objectif à atteindre et le type d'attitudes et d'encadrement dont le jeune a besoin. Nos rencontres portaient sur l'application et la compréhension de cet encadrement. En plus nous avons installé un système de jetons avec récompenses matérielles et un contrat que le jeune a signé avec son père (décrit précédemment).

Types d'attitudes et d'encadrement

Objectif: S VII puisse faire l'expérience d'une rencontre avec des adultes capables à la fois de témoigner d'affection, de sécurité et d'autorité.

a) lui faire vivre des activités où il peut vivre une réussite et une valorisation,
b) discipliner ses mouvements d'humeur pour qu'il soit moins dépendant de ses variations émotionnelles,

c) lui présenter un système de valeurs qui l'amène à une prise de conscience de ses responsabilités par rapport à autrui.

d) - milieu: a) tolérant et acceptant
b) ferme (exiger une réponse à nos consignes, ne pas revenir sur nos décisions)
c) délimité - routine et des règles claires et précises.

e) refuser ses manipulations ou ses rationnalisations.

f) conséquence immédiate à ses comportements inacceptables

g) lui témoigner de l'affection et de l'attention lors des situations positives.

Contre-indiqué:

- manifestations autoritarisme - rigidité
- agressivité et agressions physiques

Exemple:

"Mon défi"

Défi: S VII ne réplique pas avec son enseignante.

Objectif: S VII doit compléter tous les exercices propres dans l'intervalle de temps fixé par l'enseignant au début de l'exercice.
S VII a un contact à chaque jour avec le père

1) Comportement : 3 soleils — 3 soleils
Scolaire : 3 soleils — 3 soleils
6 soleils: 0,25¢ par jour
(3 scol. 3 comportement) par le père à chaque jour

2) 30 soleils (15 scol. plus 15 comport.) : 1 partie de quilles le vendredi soir

: 1 période d'arts plastiques le vendredi P.M.

3) S'il ne gagne pas sa période d'arts plastiques, il est isolé dans un local et il fait des matières scolaires.

4) doit reprendre à chaque soir le travail qu'il n'a pas terminé en classe en plus de ses devoirs.

5) L'enseignante le félicite à toutes les fois qu'il travaille positivement ou qu'il ne réplique pas et l'ignore lorsqu'il ne travaille pas ou qu'il réplique.

renf. sociaux
- fréquent → bon rendement, bon comportement
- éviter → sarcasme, gronder, réprimande

par: Laurier Fortin

77.11
6
S

Mon défi

Nom: S VII

Enseignante: Ecole : _____

Défi : _____ Période: 26 au 29-02-80

Heures / Jours									Signatures des parents
	comp.	scol.	comp.	scol.	comp.	scol.	comp.	scol.	
Lundi									
Mardi									
Mercredi									
Jeudi									
Vendredi									
Remarques									

comp. : comportement
scol. : scolaire

Résultat et discussion:

S VII est un enfant qui a une personnalité de type caractériel. En ce sens nous nous servons de la grille qui sert à évaluer ses comportements pour l'amener à mieux se situer dans le temps. En même temps, il découvre son rôle, sa responsabilité et les conséquences des comportements qu'il a posés. De plus cette grille lui sert de contrôle externe car de bons résultats lui procurent des privilèges.

Le rôle du père a été d'une grande importance car c'est la seule personne qui peut vraiment s'impliquer auprès de S VII en dehors de l'école. C'est pourquoi, le contrat nous apparaît important car il oblige tant l'enfant que le père à se rencontrer tous les jours et à se rendre des comptes mutuellement. En plus on s'assure que le père s'occupe de son fils et s'intéresse à l'école au moins une fois par jour ce qui n'était pas le cas auparavant.

Les résultats sont encourageants car S VII a respecté ses engagements en classe à 83.30% du temps (moyenne des heures de classe de janvier à juin 1980). Cependant, sa conduite est encore très dépendante de ses humeurs ou du plaisir immédiat. Enfin, S VII ira passer ses vacances chez sa grand-mère ce qui l'éloigne de la gang. Puis au retour des vacances, nous prévoyons continuer le même type d'interventions et en plus, l'orthopédagogue tentera de lui faire rattraper son retard scolaire. (environ 1 an).

Par: Laurier Fortin

Contrat parent-enfant

Moi, _____
nom

Je conclus l'entente suivante avec mes parents:

Chaque jour de classe, _____ _____

Une fois mon défi accompli, j'aurai le prévilège

_____

Si l'une des parties ne respecte pas le contrat, l'autre partie n'est plus tenue d'en respecter les termes.

Le contrat commence le _____
date

et se termine le _____
date

Signatures:

_____ _____
enfant

_____
parents

_____
date

Par: Laurier Fortin

Pourcentage moyen de la conduite de S VII par rapport à son défi hebdomadaire

Réussite moyenne: 83.30%

Défi hebdomadaire

14/1 au 25/1/80	1)- Je ne réplique pas à l'enseignant
26/2 au 21/3/80	1)- Je ne réplique pas à l'enseignant
	2)- Je complète tous les exercices proposés dans l'intervalle de temps fixé par l'enseignant au début de l'exercice
	3)- Je fais signer ma grille "Mon défi" à chaque jour par mon père.
24/3 au 2/5/80	1)- Je ne réplique pas à l'enseignant
	2)- Je complète tous les exercices proposés dans l'intervalle de temps fixé par l'enseignant au début de l'exercice
	3)- Je fais signer ma grille "Mon défi" à chaque jour par mon père
	4)- Je garde le silence en classe
4/5 au 30/5/80	1)- Je garde le silence en classe
	2)- " " " " " "
	3)- " " " " " "
	4)- " " " " " "
	5)- Je prends mes rangs tel qu'exigé

Réussite moyenne de ces exigences: 83.30%

4.6.6. Interprétation et discussion

La consultation des histoires de cas, décrites précédemment, peut nous laisser croire que les interventions du psycho-éducateur se basent sur un ensemble de théories et se composent de techniques appliquées froidement et mécaniquement. Cependant, le vécu de tous les jours nous dévoile tout un autre aspect. En effet, ce dernier a dû développer, à travers ses entrevues, une chaleur humaine, un climat de confiance et d'acceptation de l'autre, enfin, engager une relation.

Cette attitude auprès des sujets est souvent préalable et complètement indispensable à toute application de méthodes thérapeutiques. Conséquemment tout intervenant doit être capable d'écouter l'autre, de le comprendre et d'être empathique. C'est au cours de ce processus que la plupart des techniques s'avèrent efficaces pour l'ensemble des personnes ayant besoin d'une aide particulière.

Nos observations nous démontrent que les personnes responsables de l'enfant ont une perception très négative de celui-ci. Leurs attentes sont alors plus affectives que rationnelles et leurs interventions deviennent inadéquates. En effet, ils éprouvent certaines difficultés à trouver le juste milieu dans leurs exigences. Cette situation se traduit d'une part par des consignes que l'enfant est incapable de suivre et d'autre part par du laisser faire de la part de l'adulte. Dans ces cas, il faut amener les parents ou l'enseignant à une évaluation plus objective des comportements du jeune et à intervenir plus en fonction des besoins du jeune.

Les personnes responsables de l'enfant sont également plus critiques et plus sensibles aux comportements inappropriés du jeune. Ils n'ont pas tendance à remarquer les efforts de ce dernier pour répondre adéquatement aux exigences du milieu et ils n'observent pas toujours la progression qu'effectue le jeune pour se socialiser.

En fait, il nous est souvent arrivé qu'un enseignant ou parent nous dise que le jeune fonctionne inadéquatement. En effectuant un retour sur ses comportements, on observe qu'il a deux ou trois comportements inappropriés ce qui couvre un temps de quinze à vingt minutes alors que les périodes positives sont de plusieurs heures. Mais les agents responsables de l'enfant font preuve de bonne volonté et s'habituent à remarquer également les périodes adéquates. Ils apprennent à observer que le temps positif est de plus en plus long et le temps négatif est de plus en plus court. Conséquemment, ils renforcent plus régulièrement les comportements adéquats tout en ignorant les comportements négatifs. En effet, il y a plus de chances qu'il y ait progrès en suivant cette dernière démarche.

Nous observons également que les verbalisations des adultes au sujet du jeune sont reliées d'une part à la bonne ou mauvaise humeur de l'adulte et d'autre part aux comportements inadéquats du jeune à très court terme. Egalement les gens du milieu ont tendance à discuter d'un comportement inadéquat en l'isolant du reste du milieu. Par exemple, l'enseignante A parle du sujet B en disant qu'il a passé la période à parler, mais elle omet de dire que tous les enfants du groupe ont aussi parlé pendant toute la période. Il faut donc replacer le comportement de "bavardage" dans son contexte et l'analyser en tenant compte de la variable-groupe.

Il est souvent difficile pour l'enseignant d'accepter l'instabilité émotive du sujet X. En effet, ce jeune est souvent plus vulnérable que ses pairs aux stimuli du milieu vu qu'il a un contrôle plus faible. Ce processus peut se traduire par des humeurs très changeantes ou des comportements plus pulsionnels de la part du jeune. Dans bien ces cas, l'enseignant peut apprendre à prévenir ce type de comportement et à intervenir avant que le comportement inapproprié se produise.

Nous pensons que la matière scolaire n'est pas toujours conforme aux capacités du jeune. Par exemple, Sujet I, II, ou III s'agite pendant les périodes de calcul mais après une discussion, on se rend compte que les exercices demandés ne sont pas au niveau de ce que le jeune peut produire. Donc en plus de ne rien comprendre pendant une période, il vit un échec qui vient renforcer une image déjà négative. L'enseignant qui lui présente un programme de calcul qu'il peut réaliser, observe que le jeune est souvent très attentif à la tâche et très valorisé à la fin de la période.

Enfin, on ne peut terminer sans spécifier que l'enseignant est formé et centré principalement sur les programmes pédagogiques.

Les interventions pour les troubles de comportement sont pour lui une nouvelle dimension. Cependant tout au cours de l'année, tant l'enseignant que les parents ont fait preuve d'une grande disponibilité et d'une implication exceptionnelle auprès de l'enfant mésadapté social-affectif. Ils se sont montrés très attentifs à nos suggestions et prêts à intervenir et à faire un retour sur les applications des techniques d'interventions et leurs résultats. Certes, ils contribuent grandement à la réussite de cette recherche.

5. IMPACT SOCIAL

Le projet a suscité un très vif intérêt aussi bien au sein du milieu scolaire que social. Plusieurs mesures ont été prises pour informer les parents, les maîtres et le milieu de la nature et de la portée de ce projet.

5.1. Les directions d'école

Les directeurs d'écoles ont été les premiers à demander des ateliers pour que leur soit présenté le projet, ses objectifs, ses implications et ses résultats. Ils ont grandement contribué à introduire le psycho-éducateur dans leur école en invitant celui-ci à rencontrer les professeurs, le comité-école et les parents. Chacune des directions d'école était étroitement consultée dans l'élaboration et l'application des programmes d'intervention du psycho-éducateur.

5.2. Les professeurs

Ce sont les professeurs qui référaient depuis des années des enfants avec lesquels ils avaient beaucoup de difficultés à composer. Au début de chacune des années scolaires, ils appréhendaient la venue dans leur classe des enfants "difficiles". C'est avec un soulagement certain qu'ils ont accueilli le projet pilote visant à offrir des services pour ce genre de clientèle. Plusieurs équipes de professeurs, non nécessairement impliqués par le projet, furent informées lors de rencontres par le psycho-éducateur.

Les professeurs dont les élèves furent retenus comme sujets pour la présente recherche furent rencontrés hebdomadairement ou au besoin selon le cas. Ils ont su mettre en pratique les informations et les techniques expliquées par le psycho-éducateur et ils s'en sont servies pour obtenir un meilleur contrôle de leur classe.

Dans certains cas, des professeurs ont décidé d'étendre le programme d'intervention à toute leur classe.

5.3. Les parents

La collaboration avec les parents est essentielle et donc, très étroite. Il y eut depuis septembre, un contact hebdomadaire, soit par une visite au domicile, soit par téléphone, avec chacun des parents ou personne significative des sujets (ex.: gardienne, grande soeur, etc.). Les parents s'engageaient par contrat à répondre à certaines exigences du programme élaboré pour leur enfant. Ces rencontres et ce suivi ont eu un effet positif sur les autres membres présents dans la dynamique familiale.

Plusieurs parents d'enfants non nécessairement impliqués dans le projet ont pu assister à de fréquentes rencontres organisées conjointement par le psychologue, la travailleuse sociale et le psycho-éducateur et traitant du comportement de leurs enfants. Des ateliers ont été donnés et avaient pour thème: les peurs, l'énurésie, la discipline. En ce qui concerne l'énurésie, il y a une intervention directe auprès de 9 enfants énurétiques et tous les enfants ont réglé leur problème de miction la nuit.

5.4. Commentaires sur les attitudes du milieu

La commission scolaire de Magog, par la voix de ses représentants, s'est montrée très satisfaite de la façon dont le projet s'est implanté et qu'il a évolué. La collaboration de tout le personnel a été constante et c'est avec satisfaction qu'a été accueilli la nouvelle de la reconduction du projet pour l'année 1980-81.

L'on se doit de soulignar que l'impact principal a été au niveau des enfants. Ceux-ci ont pu développer une façon de communiquer positivement avec leur entourage. Ils ont été maintenus dans leur milieu social et scolaire naturels.

La présente étude démontre qu'une intervention continue auprès des enfants, des parents et des enseignants dès les premières années permet d'éviter l'institutionnalisation des élèves pré-délinquants. Le coût social démontre également qu'il est préférable de développer des services en milieu ouvert. Ainsi, le coût du maintien d'un enfant en milieu ouvert est d'environ de 2 000,00$ alors qu'on évalue le coût d'un enfant institutionnalisé à 35 000,00$ par année.

Pour l'année 1980-81, nous désirons donc vérifier au moins certaines hypothèses que la recherche exploratoire nous a permis d'identifier.

Voir - Hypothèses à vérifier...

Un autre élément nous apparaît d'une importance majeure. Il s'agit des aspects préventifs d'une telle démarche et des coûts relativement peu élevés qui y sont reliés.

En effet, si par une intervention continue auprès des enseignants et des parents, dès les premières années du primaire, nous arrivons à éviter l'institutionnalisation des élèves pré-délinquants, le coût de cette intervention peut être évalué à environ 2 000,00$ / élève / année comparé à 35 000,00$ / élève / année en milieu institutionnel.

De plus, les bénéfices collectifs que la société peut retirer d'une telle prévention dépassent toute évaluation comptabilisable.

Nous tendons toujours à rééduquer les M.S.A. qui fréquentent des classes régulières.

En 1980-81, nous vérifierons les effets d'un style d'intervention spécifique auprès de quelque huit MSA intégrés aux classes régulières, tout en continuant une approche plus diversifiée et de style exploratoire auprès de l'ensemble de cette population.

Pour ce faire, il faudra:

1° Mesurer par une observation systématique la gravité des comportement des M.S.A.

2° Conseiller et outiller de façon continue les enseignants sur des interventions positives avec les M.S.A. en milieu scolaire régulier.

3° Informer les parents des services offerts et susciter leur participation au traitement.

4° Conseiller et outiller de façon continue les parents sur des interventions positives dans le milieu familial.

5° Evaluer l'amélioration des comportements.

6° Evaluer le degré de satisfaction des agents.

7° Communiquer dans un rapport écrit l'ensemble des démarches, instruments et résultats, afin de rendre l'expérience renouvelable et vérifiable dans d'autres milieux.

6. RECOMMANDATIONS

Ce projet se situe dans la ligne de l'intégration et de la diversification des services aux élèves en difficulté. Depuis 1973 nous avons entrepris de l'intégration des élèves en attente et des élèves T.L.A. et T.G.A. en augmentant la ressource orthopédagogique par l'utilisation de la technique du dénombrement flottant.

Pour les catégories à taux d'incidence plus faible, comme les M.S.A., nous avions des ententes avec la C.S.R.E. et devions faire voyager ces élèves soir et matin à Sherbrooke pour leur permettre une fréquentation scolaire dans les groupes de M.S.A. du Centre le Touret. En plus des handicaps de marginalisation, cette formule présentait la difficulté d'un transport sans surveillance de quelques élèves en difficulté de comportement pour des périodes de 90 à 120 minutes par jour.

En raison de ces difficultés, nous ne référions pas tous nos M.S.A. au Centre le Touret, et, en 79-80, nous avons pu diversifier nos services à ces élèves intégrés au régulier grâce aux subventions reliées au projet pilote listé maintenant à la page 115 du répertoire des projets-pilotes autorisés pour l'année 79-80.

Ce projet se voulait de type recherche avec vérification d'une hypothèse. Mais, considérant la nouveauté de l'expérience et le grand nombre de variables indépendantes et dépendantes sans compter l'interférence de facteurs difficilement contrôlables et mesurables, nous avons dû en faire une recherche de type exploratoire qui nous permettra de formuler des hypothèses à vérifier.

Les hypothèses à vérifier ou confirmer

En milieu scolaire régulier, les M.S.A. peuvent s'adapter aux conventions sociales du groupe s'ils bénéficient d'un programme d'interventions psycho-éducatives assurant et supervisant les éléments suivants:

1° les premières modifications de comportement à entreprendre doivent porter sur les manifestations les plus intolérables pour l'enseignant et son groupe;

2° les modifications de comportement proposées doivent être façonnées à partir du niveau de base observé;

3° les liens de contingence des agents de renforcement (renforçateurs) doivent être adaptés de façon régulière et continue;

4° les agents de renforcement doivent être régulièrement ajustés en fonction de leurs effets.

Enfin, le psycho-éducateur lui-même, doit devenir un agent de renforcement secondaire auprès des enseignants et des parents concernés.

7. SOMMAIRE DU PROJET

L'intégration sociale et scolaire du jeune présentant des troubles de comportement met en jeu des réalités personnelles, familiales, scolaires et sociales en interdépendance complexe. La famille, les attitudes et les pratiques du professeur, le milieu social, les structures scolaires s'associent aux caractéristiques de l'enfant mésadapté pour déterminer la réalité de son intégration, de son développement et de sa productivité. Ce long processus d'étapes progressives se prête à l'analyse scientifique et souligne l'intérêt de poursuivre la recherche.

8. BUDGET

OBJET: Relevé de coût du projet-pilote 1979/1980 "Etude de rentabilité des services diversifiés aux M.S.A. en milieu scolaire régulier"

		COUT AUTORISE		COUT REEL	SOLDE
A)	PSYCHO-EDUCATEUR				
		$24 123	(salaire)	$21 283	$ 2 840
		$ 800	(avantages sociaux)	$ 905	$ (105)
		$ 500	(frais de voyage)	$ 552	$ (52)
		$ -	(fournitures)	$ 423	$ (423)
		$ 200	(serv. hon. cont.)	-	$ 200
		$25 623		$23 163	$ 2 460
B)	CHERCHEUR	$ 8 000		$ 7 997	$ 3
	TOTAL	$33 623		$31 160	$ 2 463

Le 19 août 1980

Jean Fournier
Directeur des Services Financiers

9. IDENTIFICATION

Responsable du projet: Gaétan Langlois

Gaétan Langlois

Principal intervenant: Laurier Fortin

Laurier Fortin

Rédacteur de ce rapport: Daniel Lemire

Daniel Lemire

Directeur général: Réal Gaudreau

Réal Gaudreau

MAGOG, août 1980.

10. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire de Magog

PROVINCE DE QUÉBEC

o de résolution:

cc-78/79-161

PROVINCE DE QUÉBEC
LA COMMISSION SCOLAIRE DE MAGOG
DISTRICT DE SAINT-FRANÇOIS

Extrait du livre des minutes de la session: régulière du Conseil des commissaires du 6 mars 1979.

Sujet: Projet-pilote en adaptation scolaire (M.S.A.)

Etaient présents: MM. Lucien Sylvain, président, Laurent Beaudry, Hubert Boissé, Gaston Charland, Mmes Lucienne Nadeau Dostie, Jeanne d'Arc Gagné, MM. Wilfrid Gagné, Yves Gaudreau, Mmes Pauline Hébert, Suzanne Langlois, M. Daniel Maheu, Mme Claudette Roy et M. Laurent Viens, tous commissaires d'écoles et formant quorum.

Il est proposé par monsieur Daniel Maheu

et résolu à l'unanimité

d'accepter le projet-pilote pour les mésadaptés sociaux affectifs (M.S.A.), comme présenté par le directeur général, et de demander au ministère de l'Education du Québec d'accorder les sommes d'argent nécessaires à sa réalisation.

VRAIE COPIE CONFORME ET CERTIFIEE
MAGOG, ce 3e jour de septembre 1980.

Jean Fournier

JEAN FOURNIER, SECRETAIRE GENERAL

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I : Grilles d'observation

ANNEXE II : Liste des comportements inappropriés en classe

ANNEXE III : Système en cascade

ANNEXE IV : Le concept de soi

ANNEXE V : Contrat parents-enfant et "Mon défi"

ANNEXE I

Grilles d'observation

Grille de comportements des enfants

...on de la catégorie	Symbole	Définition
Déplacement	D	Quitte sa chaise, va au bureau de l'enseignant ou de l'élève, prend un chemin qui n'est pas le plus court, sautille, court, rampe, grimpe, sort de la classe sans permission.
Activités motrices	M	Se tourne la tête (minimum 4 secondes et 90° et plus), se berce, s'assoit mal (différent de ce qui est exigé par l'enseignant), se balance sur sa chaises, se couche la tête sur le pupître, est en retard pour sortir le matériel pédagogique de son bureau (après la période exigée par l'enseignant), joue avec la brosse du tableau, attache ses lacets de souliers, touche à un pair ou au matériel de la classe.
...ctivités étrangères	E	Se livre à des activités autres que celles demandées par le professeur.
Emission de bruits non-vocaux	B	Tapote avec un crayon ou un autre objet, tape les pieds contre le bureau, la chaise ou le plancher; fait du bruit avec le couvercle d'un bureau, fait du bruit avec ses mains, claque les portes.
Commentaires et bruits vocaux	V	Parle aux professeurs sans lever la main, donne des ordres, pleure, crie chante, sacre, rit fort, tousse ou éternue fort, siffle, fait des commentaires qui font rire, se parle seul à haute voix, répond sans prendre le temps d'écouter la question ou la consigne, fait répéter, répète ou demande de répéter les consignes, fait des commentaires sans qu'aucune question n'ait été posée.

Agression	A	Menace verbale ou avec un objet, prend les objets d'un autre, frappe un compagnon, donne des coups de pied, frappe avec un objet, lance un objet à une autre personne, mord, tire les cheveux, pince, pique, égratigne, pousse un pair, crie des noms, brise le matériel, se jette par terre.
Comportements d'inhibition	I	Est rêveur, regarde ailleurs quand on lui parle, arrête de travailler en présence d'une autre personne, cache son travail, joue ou travaille à l'écart du groupe, ne participe pas aux activités de groupe, ne parle pas ou peu avec d'autres pairs ou enseignants
Dérangements de pairs	P	Touche au voisin; touche à la table du voisin ou à ses objets; attire manifestement l'attention du voisin de façon non-verbale.
Bavardage	X	Parle aux pairs
Comportements appropriés	S	Si aucun comportement énuméré plus haut ne se produit durant l'intervalle

CLASSIFICATION DES COMPORTEMENTS
DU PROFESSEUR ET DES PAIRS

SYMBOLES	CATEGORIES	DESCRIPTION
Vb	Comportement verbal	Paroles d'approbation ou de désapprobation.
Vs	Comportement visuel	Regard dirigé manifestement vers l'enfant de manière à lui signifier l'approbation ou la désapprobation, l'encouragement ou le dépit.
M	Comportement moteur fin	Communication gestuelle de la tête, de la main, par un sourire ou une mimique courroucée.
P	Comportement de proximité	Déplacement intentionnel vers un élève dans le but de lui témoigner de la sympathie ou du mécontentement. Doit être au moins à trois pieds de l'élève.
T	Comportement de toucher	Expressions gratifiantes: caresser, tenir le bras; prendre la main; asseoir sur les genoux; tenir contre soi. Expressions hostiles: pousser, secouer, gifler.
I	Comportement d'isolement	Retrait de l'enfant hors de l'activité de la classe: coin de la classe, bureau du directeur.
G	Comportement graphique	Note d'évaluation indiquée graphiquement sur une feuille ou dans un cahier de l'élève.

Grille de notation des comportements

Nom de l'élève: _____ Date: _____ Jour: _____

Nom de l'école: _____ Moment de l'observation: De _____ à _____

Nom du professeur: _____ Nom de l'observateur: _____

Intervalles	Activités en cours	Comportements présentés	Conséquences				Remarques
			Professeur		Pairs		
			ATT.	IGN.	ATT.	IGN.	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
[illegible]							
[illegible]							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
[illegible]							
[illegible]							
30							

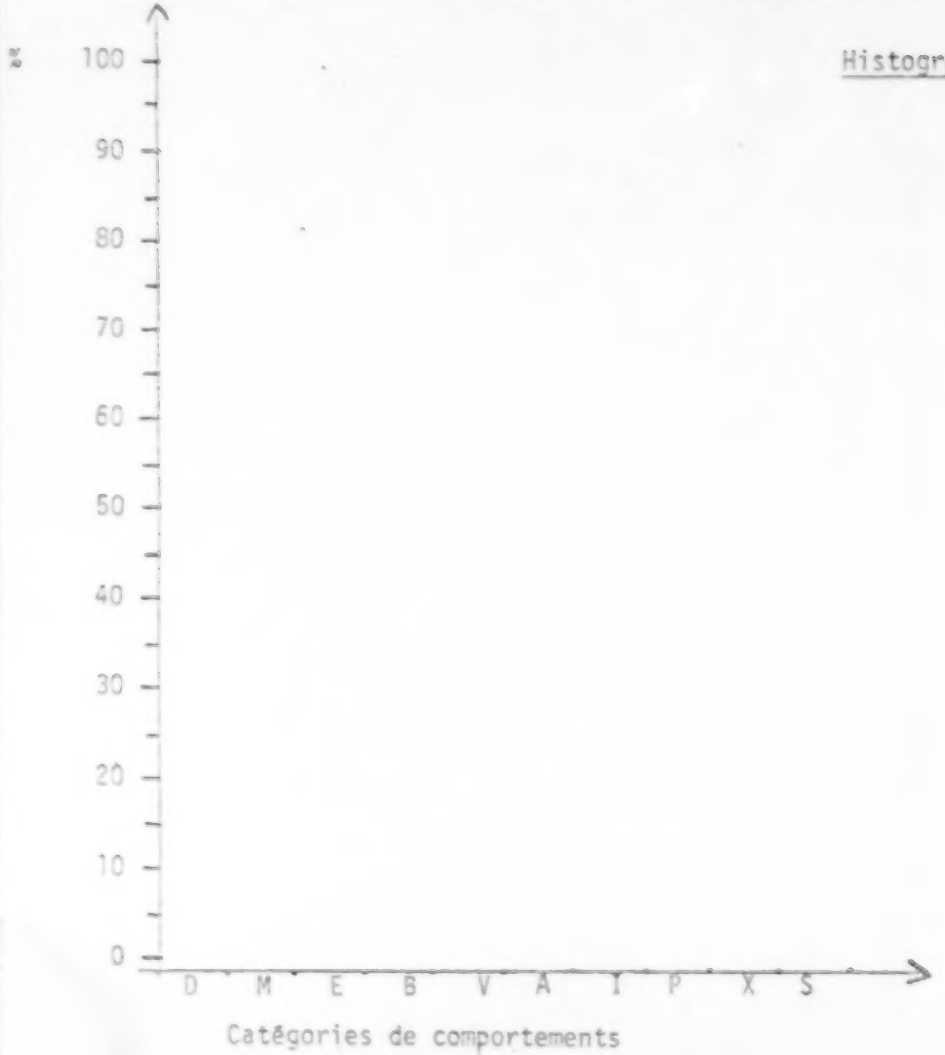
Graphique des comportements du Sujet

Nom du sujet: _____ Age: _____

Ecole: _____ Année scolaire: _____

Professeur: _____ Période d'obs.: _____

Histogramme



Légende D : Déplacement
M : Activités motrices
E : Activités étrangères
B : Bruits non-vocaux
V : Bruits vocaux
A : Agression
I : Inhibition
P : Dérangements des pairs
X : Bavardage
S : Comportements appropriés

Laurier Fortin
C.S.M.

ANNEXE II

Liste des comportements inappropriés en classe

Nom de l'école: _____ Nom du titulaire: _____

Nom de l'élève: _____ Date: _____

Liste des comportements inappropriés en classe

Evaluation fournie par l'enseignant

1- Déplacement:

- quitte sa chaise	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- va au bureau du prof	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- va au bureau de l'élève	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- prend un chemin qui n'est pas le plus court	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- sautille	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- court	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- rampe	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- grimpe	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- sort de la classe sans permission	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- écrit sur le tableau quand il n'est pas permis de le faire	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3

2- Activités motrices

- se tourne la tête	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- se berce	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- s'assoit mal	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- se balance sur sa chaise	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- se couche la tête sur le pupître	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- être en retard pour sortir le matériel pédagogique de son pupître	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- joue avec la brosse du tableau	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- attache ses lacets de souliers	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- touche les autres	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- change souvent d'activités	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3

3- Bruits non-vocaux:

- tapote avec un crayon ou un autre objet	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- tape les pieds contre le bureau, la chaise ou le plancher	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- fait du bruit avec le couvercle d'un bureau	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- fait du bruit avec ses mains	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- claque les portes	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3

4- Commentaires et bruits vocaux:

- parle au professeur sans lever la main	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- parle à un autre élève sans autorisation	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- donne des ordres	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- pleure	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- crie	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- chante	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- sacre	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- rit fort	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- tousse ou éternue fort	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- siffle	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- fait des commentaires qui font rire	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- se parle seul à haute voix	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- répond sans prendre le temps d'écouter la question ou la consigne	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- se fait répéter ou demande de répéter les consignes	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3

5- Agression:

- menace verbale ou avec un objet	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- prendre les objets des autres	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- frappe un compagnon	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- donne des coups de pied	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- frappe avec un objet	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- lance un objet à une autre personne	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- mord	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- tire les cheveux	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- pince, pique, égratigne	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- pousse un pair	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- crie des noms	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- brise le matériel	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- se jette par terre	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3

6- Comportement d'inhibition:

- est rêveur	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- regarde ailleurs quand on lui parle	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- arrête de travailler en présence d'une autre personne	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- cache son travail	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- joue ou travaille à l'écart du groupe	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- ne participe pas aux activités de groupe	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3
- ne parle pas ou peu avec d'autres paires ou enseignants	-3 -2 -1	0 +1 +2 +3

Gaétan Langlois, psychologue

Laurier Fortin, psycho-éducateur

ANNEXE III

Système en cascade

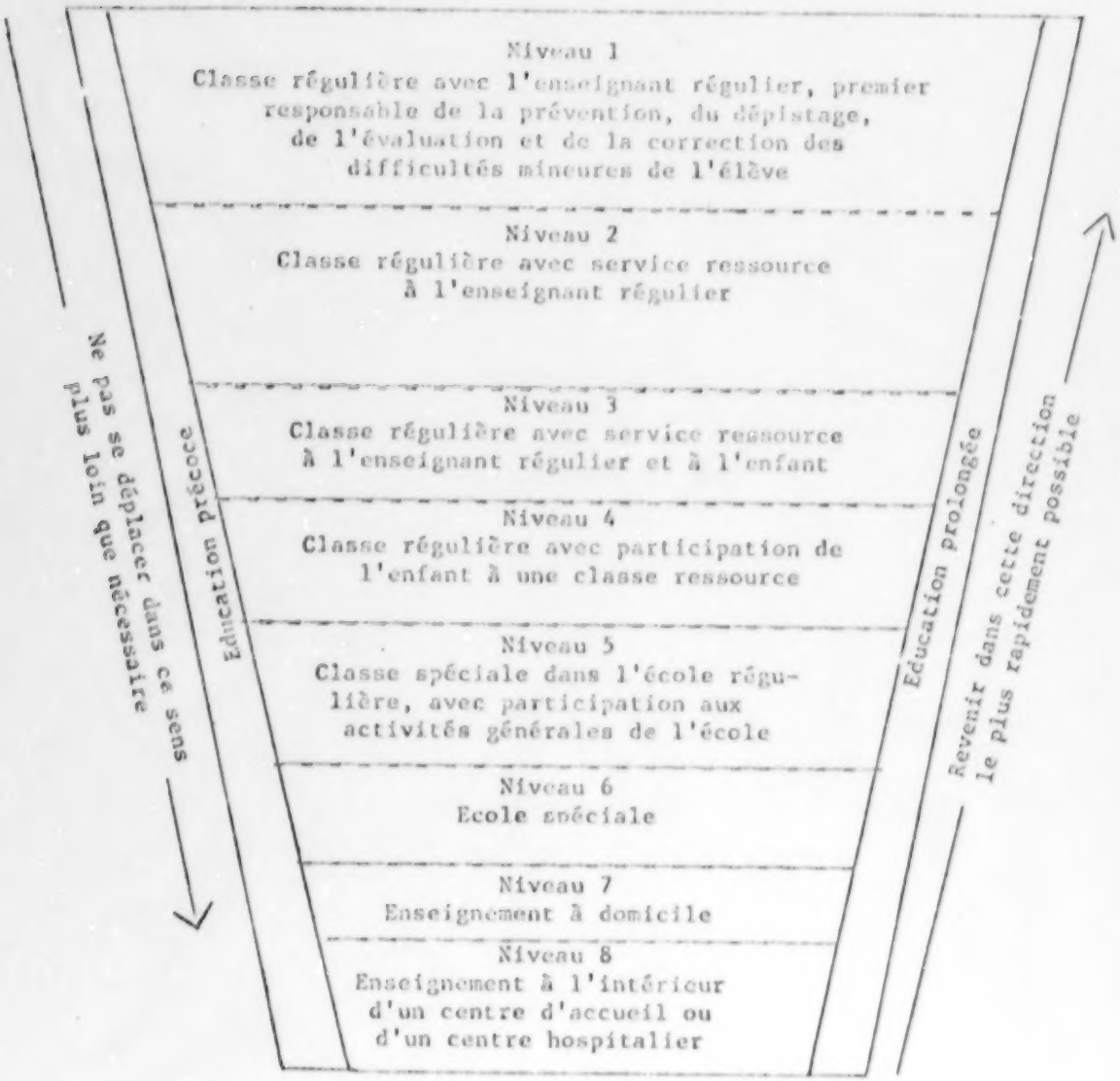
637

ANNEXE 7.2

SCHEMA 7.1

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement[a]



[a]Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1974), p. 242.

ANNEXE IV

Le concept de soi

Le concept de soi

Pour bien circonscrire les différents éléments qui peuvent constituer le concept de soi, nous avons adopté un modèle développé par un auteur québecois (Lécuyer, 1975). Celui-ci définit le concept de soi à partir de cinq pôles majeurs:

- les perceptions qui ont trait au corps de la personne et à tout ce que celle-ci peut posséder

- les perceptions ayant trait à la description de soi en termes de qualités, défauts, aptitudes, intérêts... et pouvant également impliquer le sens de continuité

- les perceptions relatives à des jugements de valeur que la personne peut effectuer à propos d'elle-même et à l'action qu'elle pose en vue de maintenir son adaptation

- les perceptions impliquant que l'individu sort de lui-même en vue d'intégrer la réalité sociale:

- les perceptions impliquant la séparation (ou différenciation) entre ce qui est soi et ce qui réfère à autrui, autrui pouvant représenter aussi bien un objet qu'une personne.

ANNEXE V

Contrat parent-enfant

"Mon défi"

Contrat parent-enfant

Moi, _____
nom

Je conclus l'entente suivante avec mes parents:

Chaque jour de classe, _____

Une fois mon défi accompli, j'aurai le prévilège

_____

Si l'une des parties ne respecte pas le contrat, l'autre partie n'est plus tenue d'en respecter les termes.

Le contrat commence le _____
date

et se termine le _____
date

Signatures:

_____
enfant

_____
parents

_____.
date

Mon défi

Nom: _____

Enseignante: Défi: _____

Ecole: _____ Période: _____ au _____

Heures / Jours					Signatures des parents
Lundi					
Mardi					
Mercredi					
Jeudi					
Vendredi					
Remarques					

Mon défi

Nom: _____

Enseignante: Ecole : _____

Défi : _____ Période: _____ au _____

Heures / Jours									Signatures des parents
	comp.	scol.	comp.	scol.	comp.	scol.	comp.	scol.	
Lundi									
Mardi									
Mercredi									
Jeudi									
Vendredi									
Remarques									

comp. : comportement
scol. : scolaire

- Références -

1. ALLEN et al, 1967
Control of hyperactivity by social reinforcement of attending behavior
Journal of educational psychology , 58, 231-237

2. AZRIN, N.H. SNEED, T.J. and FOXX, R.M. (1974),
Dry-bed training: rapid elimination of childhood enuresis, in Behavior Research and Therapy, 1974, vol. 12, 147-156

3. BECKER, W.C. et al, (1967)
The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems.
Journal of Special Education, 1967, 1, 287-307.

4. CAOUETTE, Charles.
Mésadaptation, facteur de progrès et lobby du futur.
Conférence d'ouverture du IX congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, 1971.

5. CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J.C. (1967), Experimental and quasi-experimental designs for research, Rand, McNally and Co., Chicago.

6. CLARK, K.B. (1963). Educational stimulation of racially disadvantaged children.
PASSOW, A. Harry. Education in depressed Areas, 151, N.Y. Teacher College Press.

7. COPEX. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée.
"L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec".
M.E.Q. , 1976, 2 Vol. 693 pp.

8. FORGET, J. (1979) Lors d'une discussion non publiée. Behavioria, Montréal.

9. GLAVIN, J.P. & QUAY, H.C. (1969). Behavior disorders. Review of educational Research. 39, 83-102.

10. GORDON, Thomas, (1976) - Parents efficaces, Editions du Jour, Montréal.

11. LARIVEE, Serge. La recherche en psycho-éducation. La revue canadienne de psycho-éducation. Vol. 8 no. 1 1976, pp. 5-8.

12. L'ECUYER, René (1975) La génèse du concept de soi, théories et recherches, Naaman, Sherbrooke.

13. LEMAY, Michel, (1973) Psycho-pathologie juvénile, Fleurus, Paris.

14. McFALL, R.M. and LILLELAND, D.B. (1971), Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training. Journal of abnormal psychology, 77, 313-323.

15. OTIS et al, (1974), L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire, C.E.C.M. avril 1974.

16. PIERS, E. and HARRIS, D. (1964), Age and correlates of self-concept in children, in Journal of Educational Psychology, 1964, Vol. 55, no 2, 91-95.

17. RELD, F. WINERMAN, (1951), L'enfant agressif Tome 2, Fleurus, Paris.

18. Robert G. WAKLER, Robert M. BERLAND, Thomas D. COE and George LESLIE (1977)
Social Systems Analysis. Implementing and Alternative Behavioral Model in Ecological Perspective in Behavior Analysis - Editeur: Rogers - Warren and Warren, 1977 University Park Press.

19. ROSENTHAL, R.A. Pygmalion à l'école, 1968
Casterman, 1981, 293 pp.

20. SABBAGH, A. (1980) Mémoire de maîtrise en psychologie, non-publié, U.Q.A.M.

21. ST-JACQUES, Marcel. L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire.
Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux.
Montréal, 1974, (pages var.)

22. SIEGEL, S. (1956) Non-parametric statistics
McGraw - Hill Book Company, New-York.

23. SMITH, C. (1978) Pour une stratégie d'intervention au niveau de l'apprentissage et du comportement. C.S. de l'Asbesterie, Asbestos, 1978.

24. WOLFENSBERGER, W. (1965). Enbarasement in the diagnostic process, Mental retardation, 3, 29-31.